

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SONIA MARA SAMSEL GERALDO

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERRITÓRIOS  
ECOFENOMENOLÓGICOS:  
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CAMPO MAGRO/PR

CURITIBA

2021

SONIA MARA SAMSEL GERALDO

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERRITÓRIOS  
ECOFENOMENOLÓGICOS:  
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CAMPO MAGRO/PR

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de  
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Ghislotti Iared

CURITIBA

2021



Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Geraldo, Sonia Mara Samsel.

Artes visuais e educação ambiental em territórios ecofenomenológicos :  
uma experiência de formação docente em Campo Magro/PR / Sonia Mara  
Samsel Geraldo. – Curitiba, 2021.  
107 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Valéria Ghislotti Iared

1. Educação ambiental – Estudo e ensino. 2. Arte visual. 3.  
Fenomenologia. 3. Docência. 4. Educação – Metodologia. 5. Professores –  
Formação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SONIA MARA SAMSEL GERALDO** intitulada: **ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERRITÓRIOS ECOFENOMENOLÓGICOS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CAMPO MAGRO/PR**, sob orientação da Profa. Dra. VALERIA GHISLOTI IARED, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

10/03/2021 10:54:03.0

VALERIA GHISLOTI IARED

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/03/2021 10:11:16.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/03/2021 09:24:18.0

LÚCIA DE FÁTIMA DINELLI ESTEVINHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

*Para Claudio*  
*Pelo sim,*  
*por todos os “já deu certo” e*  
*“você consegue”.*



## AGRADECIMENTOS

Posso escrever um milhão de palavras, mas elas jamais contemplarão o quanto foi importante a sua presença nessa jornada.

Por isso, à você que seguiu comigo nessa viagem, seja integralmente, seja parcialmente, a minha GRATIDÃO!

*CLAUDIO*

*PEDRO*

*Profa. Dra. VALÉRIA GHISLOTI IARED*  
*(Orientadora querida)*

*Profa. Dra.*  
*MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS*

*Profa. Dra.*  
*LUCIA DE FATIMA DINELLI ESTEVINHO*

*Profa. Dra.*  
*ARACI ASINELLI DA LUZ*

*ESTRELAS PARTICIPANTES DO CURSO*

*SEMEC CAMPO MAGRO*

*CAPES*





Ói,  
ói o trem,  
vem surgindo  
de trás das  
montanhas azuis,  
olha o trem.  
(Raul Seixas)

## RESUMO

Diante da perspectiva de que a educação ambiental é um importante campo de pesquisa e prática pedagógica e que, apesar dos documentos oficiais e da vasta literatura acadêmica, entendemos que ainda é silenciada em vários espaços. Partindo deste contexto, o presente estudo objetiva evidenciar as potencialidades do ensino das artes visuais para a educação ambiental como caminho para discussões sobre meio ambiente, sociedade, consumo e afetividades. Esta investigação discute a educação ambiental pelas artes visuais sob o viés da ecofenomenologia, onde a indissociabilidade entre ser humano e natureza e a confluência do pensamento ecológico com a fenomenologia instigam reflexões sobre a horizontalidade das relações nesse espaço de vida compartilhado. Por intermédio de um curso de extensão para nove profissionais da educação no município de Campo Magro/PR, a sensibilização para as formas de atuação no mundo humano e não humano no sentido de correspondência, que visa ecoar para múltiplos entendimentos e superar a visão antropocêntrica do mundo, foi central na proposta. Configurando-se numa pesquisa qualitativa, foram aplicados três procedimentos de coleta de dados: a observação participante, que consistiu em perceber, considerar e se envolver com o grupo pesquisado e sua dinâmica; diários de bordo, como instrumentos capazes de entrelaçar acontecimentos, reflexões e vivências e mapa artístico, solicitado após uma caminhada pela região, como conjunto de informações numa perspectiva estética e sensível do lugar. Os resultados se deram por meio de análise interpretativa, refletindo a respeito das mensagens apresentadas e buscando explorar a fecundidade das experiências. Os aspectos que emergiram como contribuições do ensino das artes visuais para a educação ambiental - imagens, múltiplas camadas, sensibilização e emaranhados do mundo mais que humano - permitiram demonstrar que as artes visuais são um potente caminho para a educação ambiental, despertando sensibilidades e entendimentos sobre as formas de atuação no~com o mundo humano e não humano, abrindo espaço para afetividades e valores. Ao longo das argumentações, construiu-se um diálogo entre a memória afetiva da pesquisadora e conceitos que abrangem as perspectivas éticas~estéticas~políticas.

Palavras-Chave: Percepção Ambiental. Fenomenologia. Teoria não representacional. Multissensorialidade.

## ABSTRACT

In the perspective that environmental education is an important research field and pedagogical practice that is silenced in a multitude of spaces, despite the ample literature and official documentation on the subject. In this context, this study aims to highlight the capabilities of visual arts teaching for environmental education as a way to discuss the environment, society, consumption and the likes. This paper, under the lens of ecophenomenology, discusses environmental education through visual arts, where the indisociable relation between human and nature and the confluence of phenomenology and ecological thought leads to considerations about the horizontality of relationships in the shared space. Through a specialization class for nine professionals in education, held in the town of Campo Magro/PR the awareness to the ways of behaving in the human and inhuman world, in the sense of correspondence which aims to echo multiple understandings and surpass an anthropocentric worldview was centralized. Being a qualitative research, three procedures for gathering data were applied: active observation, which encompassed perception, consideration and involvement with the researched group and its dynamics; logbooks, as instruments that can merge happenings, reflexions and experiences and an artistic map that was requested after a stroll through the area and acted as a compilation of informations of the locale in a aesthetic sensitive perspective. The results were obtained through interpretative analysis, reflecting about the presented messages and looking to explore the fertility of the experiences aforementioned. The aspects that emerged as contributions to environmental education from the teaching of visual arts - images, multiple layers, sensibilization and entanglements of a more than human world - demonstrated that the visual arts are a potent medium for environmental education, generating awareness and comprehension about the ways of actuation in~with the human and inhuman world, opening the space for affectivities and values. During the discussions a dialogue between the affective memory of the researcher and concepts that encompass ethical~aesthetical~political perspectives was built.

Keywords: Environmental Perception. Phenomenology. non-representational theory. Multi-sensoriality.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – QUIN-DIM.....	17
FIGURA 2 - JASMIM DOS POETAS.....	19
FIGURA 3 - SEM TÍTULO - SONIA SAMSEL – 2017.....	20
FIGURA 4 - DESENHO DA CAIXA QUE CONTÉM UM CARNEIRO.....	24
FIGURA 5 - CAMINHADA SILENCIOSA - RIO DE JANEIRO.....	27
FIGURA 6 - SAPATOS MAGNÉTICOS - 1994 - FRANCIS AlÿS.....	28
FIGURA 7 - <i>FOLLOWING PIECE</i> - REGISTRO DO ARTISTA – 1969.....	30
FIGURA 8 - MERCADO - EDUARDO SRUR.....	31
FIGURA 9 - CAMPO DE TRIGO - UM CONFRONTO - AGNES DENES.....	32
FIGURA 10 - SEM TÍTULO - FRANS KRAJCBERG.....	34
FIGURA 11 - RUA 57 - SIRON FRANCO.....	35
FIGURA 12 - GUERNICA - PABLO PICASSO.....	36
FIGURA 13 - LUGAR ONDE O PEQUENO PRÍNCIPE TOMBOU.....	37
FIGURA 14 - CAMINHOS LEGAIS – REPRESENTAÇÃO.....	49
FIGURA 15 - SÍNTESE DO CURSO.....	52
FIGURA 16 - RIZOMA DA PESQUISA.....	55
FIGURA 17 - SERELEPE NO MEU QUIN-DIM.....	58
FIGURA 18 - VEGETAÇÃO E AGRICULTURA.....	58
FIGURA 19 - LOCALIZAÇÃO DE CAMPO MAGRO.....	59
FIGURA 20 - ARAUCÁRIA E BRACATINGA.....	60
FIGURA 21 - PONTOS TURÍSTICOS.....	61
FIGURA 22 - ALGUNS TRAÇOS DESFAVORÁVEIS NA REGIÃO.....	62
FIGURA 23 - RODA DE BORDADO.....	64
FIGURA 24 – BORDADOS.....	65
FIGURA 25 - GRUPOS E TEMAS.....	66
FIGURA 26 - APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS.....	67
FIGURA 27 - INÍCIO DA CAMINHADA - ESPAÇO URBANO.....	69
FIGURA 28 - PARADA PARA OBSERVAÇÃO.....	69
FIGURA 29 – INTERAÇÃO.....	70
FIGURA 30 - CACHO DE FLORES COM BESOURINHOS.....	71
FIGURA 31 - ESPIGA DE MILHO.....	72



FIGURA 32 – DESCANSO.....	73
FIGURA 33 – COLMEIA.....	78
FIGURA 34 - MORADA DO SACI.....	79
FIGURA 35 - DIÁRIOS DE BORDO.....	81
FIGURA 36 – <i>FROTTAGE</i> .....	83
FIGURA 37 – OBRA E RELEITURAS.....	84
FIGURA 38 – ARTE NA NATUREZA.....	87

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
FAP	- Faculdade de Artes do Paraná
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 ESTAÇÃO QUIN-DIM.....</b>	<b>17</b>
<b>3 ESTAÇÃO ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>20</b>
3.1 CAMINHOS DE ARTE E SENSIBILIDADE: DIALOGANDO COM O PEQUENO PRÍNCIPE.....	22
3.2 MAS OS OLHOS SÃO CEGOS. É PRECISO VER COM O CORAÇÃO.....	25
3.3 OS TRILHOS DAS ARTES VISUAIS E SEU ENSINO NO BRASIL.....	37
3.4 OS CAMINHOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	43
<b>4 ESTAÇÃO TRAVESSIAS.....</b>	<b>50</b>
4.1 TRILHOS E VEREDAS.....	51
4.2 BEM VINDOS À CAMPO MAGRO.....	57
<b>5 ESTAÇÃO ENTRELAÇANDO (ECO)NARRATIVAS, FALAS, CENÁRIOS.....</b>	<b>63</b>
5.1 ENTRE BORDADOS, TEXTOS E IMAGENS.....	63
5.2 CAMINHANDO, OBSERVANDO, SENTINDO.....	67
5.3 DESVIO PANDEMIA E OUTROS FENÔMENOS.....	74
5.4 NOVOS RUMOS.....	75
<b>6 ESTAÇÃO PANORAMA.....</b>	<b>81</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE 2 – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Aos 49 anos de idade, casada, com um filho crescido e “alçando vôos com suas próprias asas”, iniciei minha graduação, sonho adiado por diversas circunstâncias. A escolha do curso - Licenciatura em Artes Visuais - se deu plenamente por afeição e interesse ao objeto de estudo, sem a preocupação de construir naquele momento uma nova carreira. E assim, em 2015, ingressei na Universidade Estadual do Paraná - Campus Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR - FAP), feliz em plenitude, sem imaginar os caminhos que percorreria. E que caminhos lindos!! Foram tantas emoções sentidas, tantas experiências vivenciadas, um aprendizado transformador. Cresci como pessoa, meu ‘olhar’ sobre o mundo ganhou um novo significado e sim, decidi construir uma carreira no campo de estudo escolhido. Resolvi dividir o conhecimento adquirido e participar ativamente desse espaço encantador chamado educação.

E por que educação ambiental? Embora apaixonada pela natureza, preocupada com as questões ambientais e praticando algumas ações sustentáveis (separação de lixo orgânico e reciclável, compostagem, horta, etc.) percebia que minhas ações eram rotineiras e seguiam ‘as normas e etiquetas do bom cidadão’. Sentia necessidade de ir além e foi em 2017, começando as primeiras discussões sobre os temas e linha para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que me deparei com a Lei 9.795 (BRASIL, 1999) que inseriu a educação ambiental em todas as modalidades de ensino. Durante a graduação, em nenhum momento esse tema havia sido abordado e então questionei como um professor pode trabalhar assunto tão importante em sala de aula, se não tem contato com o mesmo em sua formação. Encontrei um caminho precioso para minhas inquietações e assim a pesquisa de TCC se intitulou Educação Ambiental: Percursos, Marcos Legais e as Relações com o Ensino das Artes Visuais. Foi um ponto de partida sobre o tema e um novo amor na minha vida: a união das artes visuais com a educação ambiental. Sei que não se trata de uma discussão inédita, mas foi tão sedutora ao ponto de me conduzir até aqui, no mestrado em Educação para aprofundar o assunto, conhecer novos autores e avançar no entendimento desse tema tão emergente - educação ambiental - entrelaçando-o com as artes visuais e seu ensino.

## **Caminhos**

Meu avô materno trabalhava em estrada de ferro, à época Rede Ferroviária Federal e embora eu não o tenha conhecido, histórias ligadas a trens fizeram parte da minha infância, criando raízes e memórias numa relação de afeto e nostalgia com o tema. Tornou-se muito comum em meus discursos e textos, analogias com trens, vagões, trilhos e estações, encontros e despedidas, rumos e travessias, tempo e espaço, ritmo e compasso... Então, caro/a leitor/a, ao longo desta dissertação encontrará reflexões com essa temática. Sou eu no texto. E a passagem de nível com os dizeres Pare - Olhe - Escute despertam sentidos para uma pesquisa onde a pesquisadora, transformada pelo seu objeto de estudo, se realiza no aprendizado constante.

## **Pare**

Num mundo onde a velocidade parece imprescindível (seja nas tecnologias ou nos serviços) e os horários e compromissos carregam um afã de urgência e importância, a palavra ‘pare’ pode causar estranheza (ou estresse). Mas parar pode ser transformador. Parar pode significar se deter em alguma coisa ou lugar e desfrutar daquele momento. Parar pode conceber um novo olhar para a existência, onde me percebo integral e pertencente a um mundo repleto de formas e composições, tons e matizes, aromas, sons, vidas. Uma trama de interações, desdobramentos, fluidez. Parar, não no sentido de imobilidade, de apenas ‘olhar pela janela’, mas de despertar para o que está ao redor, esse emaranhado de encontros, desencontros, linhas, cruzamentos, interações e partilhas.

## **Olhe**

Quando dizemos ‘olhe’, normalmente queremos chamar a atenção para alguma coisa. Olhar não é apenas enxergar com os olhos, mas adentrar a imensidão dos sentidos. Como nas pinturas impressionistas<sup>1</sup>, sem contornos absolutos, um amálgama de luz e cor que tira o peso dos objetos e empresta-lhes uma leveza, deixando-os com reflexos e a impressão de uma solidez envolvida com a atmosfera. Cores, luzes, sensações, movimento. Tudo ao mesmo tempo, levando o ato de olhar muito além da visão, do movimento ocular, da ação física, mas

---

<sup>1</sup> O impressionismo foi um movimento artístico que surgiu no século XIX, onde os pintores não mais se preocupavam com o realismo ou o rigor da arte acadêmica. O nome do movimento deriva da obra de um de seus expoentes, Claude Monet, “Impressão: nascer do sol” (1872).

a um descerrar do e ao mundo. O físico e o emocional em correspondência, plenos, indivisíveis.

### **Escute**

Escutar exige muito mais do corpo que os ouvidos. Escutar exige a integralidade do ser, pois requer atenção e disposição para entender o som, sua vibração e seu teor. Esse envolvimento do corpo junto ao ato de escutar, que não é separado, mas sincrônico, resulta numa relação de troca entre o som, com todas as suas características, e as reações de tudo que está à volta e é alcançado por ele. E esse fluxo afeta e é afetado. Escutar é muito mais do que ouvir... envolve emoção, vivências, ação e reação. Escutar é sentir.

Pare, olhe, escute, são palavras que atingem um sentido muito mais amplo quando as reflexões vão além do ato de relacioná-las com reações físicas e automáticas. E preciso mencionar outros sentidos, o olfato, o paladar e o tato, pois na pré adolescência fiz um passeio de trem com minha família com destino à Paranaguá-PR e apesar da distância temporal ainda sinto o cheiro da fumaça do trem quando entrava nos túneis, o sabor do pão com mortadela que comi enquanto sacolejava na viagem e a textura do banco de madeira, que pela beleza da paisagem, seu desconforto ficou em segundo plano. Não são apenas lembranças, são sentimentos, memórias que me atingem profundamente e participam da minha vivência no mundo.

Apresento esse entendimento das palavras da passagem de nível e as minhas relações de afeto com o tema como ponto de partida desta dissertação. É um olhar que me apresenta não apenas como pesquisadora, mas como ser humano que vivencia as experiências cotidianas integralmente, num emaranhado de relações transformadoras e que concebe na representação escrita muito mais que palavras.

Como já mencionei, o novo amor da minha vida (a educação ambiental pelas artes visuais) trouxe muitas inquietações. Para o TCC, me deparei com a escassez de bibliografia sobre o tema e a constância em relacionar a educação ambiental com o lixo e as produções voltadas a trabalhos com reaproveitamento. São ações importantes, mas como veremos mais adiante, há uma série de questões que precisam ser debatidas e incorporadas. Mas como fazer isso? Como sensibilizar para a problemática ambiental, para os fenômenos humanos e não humanos que estão em correspondência constante e nem sempre de forma horizontal, através das artes visuais? Na tentativa de responder a essas questões, o caminho escolhido foi um

curso de extensão com 30 horas de duração para 09 profissionais da educação básica, pois considero a escola fundamental na construção de valores e pensamento crítico. E essa atividade se deu no município de Campo Magro/PR, região metropolitana de Curitiba, onde moro. A escolha do município foi por afetividade, suas paisagens e potencialidades, pois mudei para Campo Magro há cerca de 20 anos e sou encantada pela sua constituição - zona rural, muita área verde, rios e diversidade de animais - mas também bastante incomodada com desmatamento, esgoto a céu aberto, cultivo de plantas exóticas, queimadas. A existência de políticas públicas municipais na área de minha investigação também pesaram nessa escolha, criando um caminho simétrico na pesquisa.

Com o propósito de construir uma melhor percepção sobre as formas de ser-estar no e com o mundo, a hipótese que tenho se baseia no entendimento de que os professores, participando de uma formação que abranja a temática ambiental através das artes visuais sob o viés da ecofenomenologia, possam incorporar valores estéticos~éticos~políticos<sup>2</sup> em sua práxis educativa, como também no seu cotidiano. Surge daí a inquietação motivadora desta pesquisa: um diálogo ecofenomenológico, criativo, integrador e problematizador entre as artes visuais e a educação ambiental, possibilita a sensibilização para as formas de atuação no mundo? E ainda, essa articulação promove experiências que favoreçam a potencialização de valores e afetividades com e na natureza? Nesse caminho, a coleta de dados se deu pela elaboração individual de mapa artístico e diário de bordo que foram entregues para análise interpretativa e também pela observação participante, onde partilhei vivências com o grupo pesquisado, despertando para novos olhares e assim responder às questões e ao objetivo que consiste em evidenciar as potencialidades do ensino das artes visuais para a educação ambiental. Diante do exposto, o percurso escolhido passa por estações onde apresento cenários importantes para o desenvolvimento, balizamento e estrutura da pesquisa.

A ‘estação quin-dim’ apresenta o cenário ao qual eu me insiro como ser humano e as relações afetivas com a natureza, num encontro horizontal no mundo mais que humano. É a minha vivência cotidiana impulsionada por esse encontro. São as trocas diárias com o meio ambiente que potencializam a educação ambiental onde experimento os conceitos apreendidos e me encontro com a arte por meio de cores, formas, sons, texturas e movimentos.

No cotidiano, toda natureza é rica em vida e informações. São elementos que muitas vezes passam despercebidos, tanto em sua ‘beleza’, quanto em sua ‘feiura’. Beleza aqui na

---

2 O uso do til indica a indissociabilidade das dimensões.

perspectiva básica de encantamento com a natureza e feiura na perspectiva simplista<sup>3</sup> de depredação da mesma. As discussões, notícias e informações veiculadas sobre meio ambiente são muitas. A legislação ambiental também é grande e essas questões precisam ser discutidas e enfrentadas, pois sabe-se dos problemas causados pela degradação do meio ambiente e da sua importância. E a arte é uma potente aliada para a percepção do mundo, pois antes mesmo de fazer registros através da escrita, o ser humano se expressou artisticamente de modo singular, desenhando nas cavernas em que habitava. Percebeu o entorno, contou história, marcou presença. E é assim até os dias atuais, onde o artista transforma, cria, ressignifica, questiona, denuncia, emociona. Através de seu trabalho artístico participa da vida social, política e cultural, mas para isso precisa estar atento, reflexivo, vinculado ao mundo.

Nessa perspectiva, ter as artes visuais como significativo meio de engajamento no mundo oportuniza situações de discussões e enfrentamento das questões ambientais. E também possibilita olhar para o entorno, para o que está próximo, para o outro, criando vínculos com os espaços e a valorização de uma comunidade ou região. Para entender o processo de educar pela arte, é pertinente conhecer seus caminhos, que é apresentado na ‘estação artes visuais e educação ambiental’, percebendo a trajetória do ensino da arte no Brasil, que envolveu discussões e documentos e afetou escolas, pessoas. E também perceber o quanto a arte ainda se encontra num espaço de pouco entendimento e que necessita ser desmistificado. Nessa trajetória, artistas e obras são identificados para encadear práticas artísticas vinculadas às realidades socioambientais, intermediando um diálogo criativo entre a vida, as percepções e sensibilidades. Na sequência são apresentados os marcos legais que determinam a inclusão da educação ambiental na educação formal e não formal. São leis nas esferas nacional, estadual e municipal que contemplam a temática e que dão suporte para que a educação ambiental possa ser inserida nas escolas e os profissionais de educação possam atuar com consistência. A criação de ferramentas jurídicas é fruto das preocupações mundiais com as questões ambientais e o Brasil, inserido nesse cenário, foi também impactado pelos resultados dessas discussões. Autores que contemplam a educação ambiental pelas artes visuais também passeiam por esta estação, trazendo um diálogo significativo para fortalecer a importância dessas abordagens.

---

3 Utilizei o termo simplista no sentido de discursos que condenam a depredação, que questionam atitudes descuidadas com a natureza, mas não há reflexões sobre as causas, conflitos e nem ações para mudanças. Ficam na superficialidade de um pensamento ambiental voltado apenas à ecologia, desconectado dos contextos e ações humanas.



Na ‘estação travessias’ são demonstrados os instrumentos de coleta de dados, os encaminhamentos para efetivação do curso, suas propostas, metodologias e estrutura. O município de Campo Magro também é apresentado nessa estação.

Na ‘estação entrelaçando (eco)narrativas, falas, cenários’ os encontros são apresentados, suas dinâmicas e nessa trajetória surge o inimaginável: uma pandemia que, dispensando apresentações, pois estamos imersos nela, interrompeu a dinâmica do curso, da pesquisa, da vida até então considerada ‘normal’ e me fez olhar para o mundo, as coisas, as pessoas, de maneira diferenciada. Outros modos de abordar a temática precisaram ser pensados e novas práticas incorporadas. O norte da pesquisa continuou o mesmo, mas um desvio precisou ser construído. Dando prosseguimento, na ‘estação panorama’ aconteceu a análise interpretativa dos materiais, emergindo aí elementos importantes capazes de trazer respostas às questões da investigação. Nas considerações finais retomei as perguntas iniciais e objetivos e discuti com os elementos analisados, respondendo e refletindo os resultados.

A estrutura bibliográfica, os autores que me ajudaram a construir a pesquisa e as reflexões transformadoras que alicerçaram os estudos estão diluídas nas estações, pois não vejo minha pesquisa fragmentada, mas sincrônica em todos os seus desdobramentos.

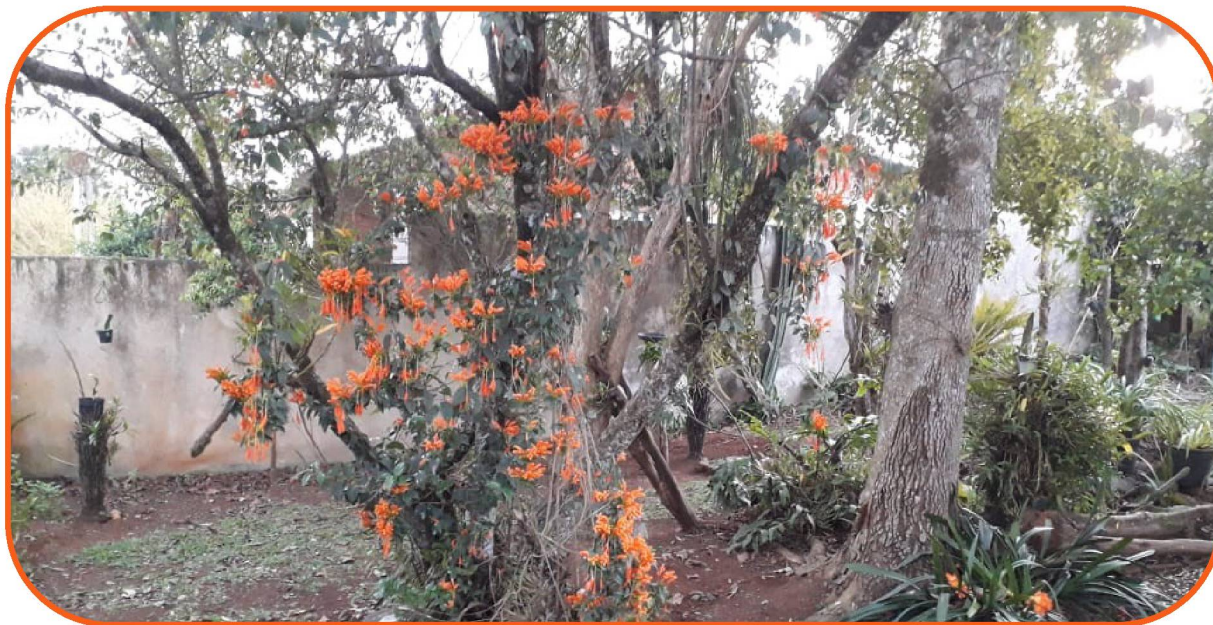
E aqui segue o convite para fazer essa ‘viagem’ comigo. Como na música de Raul Seixas<sup>4</sup>, O Trem das 7 (1974), “não precisa passagem” - “Quem vai ficar? Quem vai partir?”

---

4 Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48335/>>. Acesso em: 24/10/2020.

## 2 ESTAÇÃO QUIN-DIM

FIGURA 1 - QUIN-DIM



FONTE: A Autora (2020)

Quin-dim. É assim que chamo meu quintal e jardim. Não é muito grande, mas tem árvores frutíferas (abacate, laranja, limão, gabirola, figo), orquídeas, lírios, jasmim, ervas medicinais e uma pequena horta. Insetos, aves e outros bichinhos completam esse pequeno paraíso (FIGURA 1). Tudo num emaranhado de cores, aromas, sons, formas e vidas em correspondência, que de acordo com Tim Ingold (2016, p. 409) envolve “modos de levar a vida e de ser por ela levado, de viver uma vida junto com os outros - humanos e não humanos - [...]”. Uma malha de relações, de linhas que se envolvem em constante interação e crescimento, onde vários acontecimentos se entrelaçam em processos de transformação, fluxos de movimento e ação (INGOLD, 2012). E não sou dona, mas parte dele. Percebo que estou integrada numa relação de horizontalidade, onde tudo tem seu lugar, valor, significado, importância, espaço. Eu me junto ao processo de (trans)formação, pois “a vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente” (INGOLD, 2012, p. 38). E esse seguir em frente, para mim, se relaciona com olhar atentamente para todas as coisas que estão nesse fluxo e entender o papel de cada uma, o modo de ser-estar no mundo e os encadeamentos dessa vivência. As percepções cotidianas, que não me reduzem ao

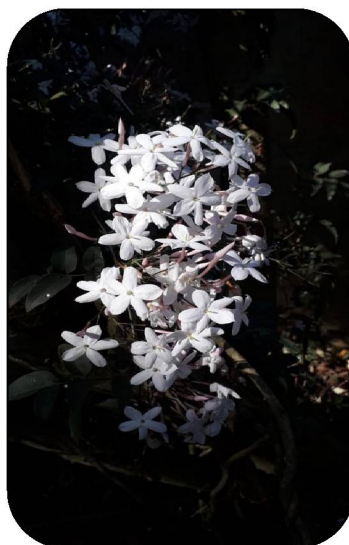
saber sobre os fenômenos, mas que tornam o mundo um lugar familiar de minha vida estão vinculadas à fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), onde o outro e o entorno não são apenas vistos, mas sentidos de forma peculiar, distinta. Esse entendimento fenomenológico do mundo e do ambiente partilhado, que não isola subjetividades e nem objetifica a natureza, se caracteriza por ecofenomenologia, pois

a ecofenomenologia é baseada em uma dupla afirmação: primeiro, que um relato adequado de nossa situação ecológica requer os métodos e percepções da fenomenologia; e, em segundo lugar, que a fenomenologia conduzida por seu próprio impulso, torna-se uma ecologia filosófica, isto é, um estudo da interação entre organismo e mundo em suas dimensões metafísicas e axiológicas (BROWN; TOADVINE, 2003, p. xii-xiii, tradução nossa).

Nesse contexto, os pressupostos antropocêntricos, onde o ser humano é o epicentro da existência, e biocêntricos, que coloca outros seres que não humanos como ponto nuclear, são ressignificados, pois as dimensões de todos os organismos vivos e não vivos são pensadas e articuladas de forma sintônica. Considerando que cada movimento interfere na minha maneira de ser-estar no e com o mundo e que “tenho consciência do mundo por meio do meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 122), toda experiência estética da e na natureza me transforma e esta, por sua vez, é transformada por minhas ações. Planto árvores, mexo na terra, colho frutos. Esses pequenos gestos interferem diretamente na natureza e no meu ser. A simples troca de gases ao respirar (inalação de oxigênio e expiração de gás carbônico) já é uma permuta com o meio ambiente. Isso significa que “não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu *sou* no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 195, grifo nosso). Essa vivência que indissocia corpo~mente~cultura corresponde à geração corporal de significados e entendimentos, referindo-se tanto à dimensão subjetiva quanto objetiva da existência somática, que se dão juntas na experiência da vida real, reconhecendo o corpo como lugar de percepções, ao que Shusterman (2018) chama de somaestética. E quando integra relações e interações com o meio a partir dessa perspectiva de paridade existencial, a ecossomaestética, possibilita refletir sobre as ações e influências humanas e não humanas no ambiente partilhado, transcendendo apreciações fragmentadas das vivências (RODRIGUES, 2019). Merleau-Ponty (2013, p. 15, grifo do autor) afirma que “é preciso que com meu corpo desperte os *corpos associados*, os ‘outros’, que não são meus congêneres” afirmando a importância do corpo engajado nesse

território compartilhado onde há vida, matéria e sensações em constante interação. Vivencio essas interações nos passeios diários ao quin-dim, que são sempre surpreendentes, seja pelas aves, com seus gorjeios ou fazendo seus ninhos, pela coloração das folhas que mudam de acordo com a luz e estações, flores que expõem sua formosura ao se abrirem para o ciclo da vida (FIGURA 2). E ao me deter em uma flor, meu corpo reage integralmente: meus olhos se encantam com formas e cores, o olfato faz com que me aproxime para apreciar melhor o perfume (ou descobrir que não tem cheiro), minhas mãos que teimam em tocá-la e todo um complexo sistema de reações que me emocionam, dão alegria, prazer. Esse corpo engajado no mundo, que não está desvinculado, mas em permanente fluxo com todas essas relações, se une ao que Tim Ingold (2010) chama de educação da atenção, quando afirma que o aprendizado equivale ao processo de afinação do sistema perceptivo e que ressoa com os processos do ambiente. O envolvimento com a situação e a atenção dedicada a esse cenário propiciam a assimilação de aspectos essenciais do ambiente e de si mesmo.

FIGURA 2 - JASMIM DOS POETAS



FONTE: A Autora (2020)

O que vivencio no quin-dim são experiências cotidianas intensas e é muito difícil traduzi-las em letras, números, códigos. Como representar emoções? Como medir e analisar sensações, afetividades, sentimentos? Payne et al. (2018) trazem essas indagações como desafios a serem enfrentados na educação ambiental diante da notoriedade dos conhecimentos científicos objetivos, lógicos, racionais e que presumidamente não motivam questionamentos e validação de dados de pesquisa. Thrift (2008) também problematiza essas questões com a



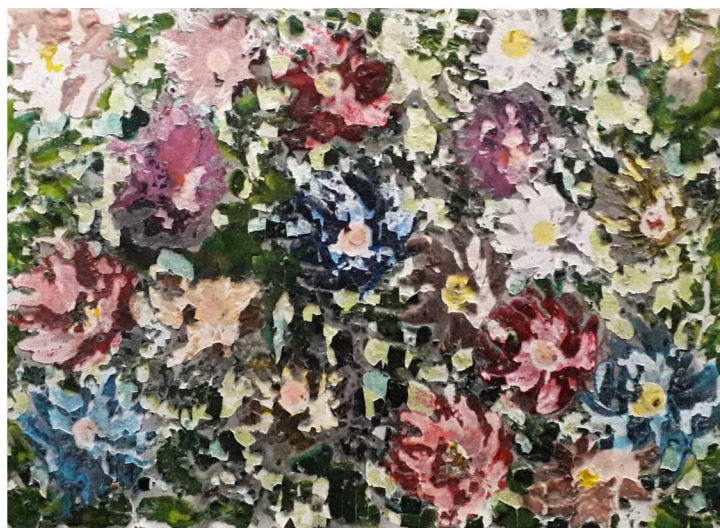
teoria não representacional, questionando o excesso de teorização das ciências e indo para além de leituras segmentadas, tendo um interesse nas subjetividades e percepções dos fenômenos, onde sentimentos, emoções, hábitos e até reflexos fisiológicos automáticos são considerados. Esses “engajamentos diretos, práticos e sensíveis com aquilo que está à volta” (INGOLD, 2016 p. 407) situam meu olhar e justificam as escolhas e trilhos seguidos por esta pesquisa, onde valores e riquezas não se detém em bens materiais e onde também não conceitualizo natureza, seguindo o pensamento de Michael Bonnet (2017, p. 82, tradução nossa) quando afirma que “conceitos nunca podem determinar completamente o que está diante de nós”, pois para certas coisas os números e as palavras são insuficientes.

E assim sigo em frente até a próxima estação, buscando refletir e entrelaçar a arte e a educação ambiental, seu ensino, manifestações e potencialidades.

### **3 ESTAÇÃO ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Por onde começar? Falar sobre artes visuais é muito gratificante para mim, mas, ao mesmo tempo, desafiador, pois estou inserida nesse universo de experiências, cores, formas, materiais e técnicas de maneira afetiva. A arte faz parte do meu cotidiano e produz trabalhos artísticos - pintura, escultura, colagens e desenhos - (a exemplo do trabalho com giz de cera da figura 3) que mantenho em casa ou presenteio pessoas queridas. São atividades que realizo com muito prazer e que me trazem um ‘bem interior’.

FIGURA 3 - SEM TÍTULO - SONIA SAMSEL (2017)



FONTE: Acervo pessoal da autora

Falar sobre educação ambiental também me traz muita satisfação, pois como já mencionado anteriormente, sou apaixonada pela natureza, seus emaranhados e pela educação, com suas possibilidades, me unindo ao que Paulo Freire (2016) chama de politicidade da educação, quando fala da educação como endereçada aos sonhos, ideais, utopias e objetivos. Nesse lugar de afetividades, encontro um cenário repleto de oportunidades de diálogos e tessituras, abrindo espaço para perspectivas de inquietações pelas artes diante de questões cotidianas.

Muitos autores vêm discutindo a temática de forma significativa, contemplando arte e educação ambiental. Carvalho (2006) fala sobre a arte como simbolização das subjetividades, como entrelaçar arte e conhecimento científico pode contribuir para atividades educativas criativas e explorar entendimentos sobre a natureza e a vida. Vinculado a esse pensamento, Payne (2005) fez um estudo de caso sobre o conhecer científico e o conhecer artístico na educação ambiental (uma praia, especificamente), refletindo sobre os desafios de representar e legitimar o conhecimento. Fazendo paralelos entre as duas formas de conhecer, a investigação discute como o fazer artístico e o fazer científico moldam as perspectivas e sensibilidades sobre o local pesquisado. Sato e Passos (2009) constroem um diálogo entre a arte surrealista, a imagética e a mitologia, abordando de forma sensível as questões ambientais por meio de diversas linguagens, símbolos e metáforas.

Com o objetivo de investigar a articulação dos campos da arte e da educação ambiental, metodologias, conteúdos e sentidos, Rache e Pato (2015) levantam a questão sobre a emergência em se adotar a expressão arte-educação ambiental e concebem que “a arte desenvolve o potencial criador do ser humano e que a ação criadora desencadeia processos de transformação do mundo e de nós mesmos” (RACHE; PATO, 2015, p. 648).

Algumas práticas de arte educação e educação ambiental são apresentadas por Rizzi e Anjos (2010) que realizaram cursos, oficinas e uma publicação paradidática, envolvendo professores e educadores, entendendo a importância da estética para a percepção de si, do outro e do meio. Reflexões sobre problemas ambientais por meio da arte são trazidas por Juliana Cardoso (2010), quando discute a não separação dos objetos do mundo e do espaço da arte.

Assim, são muitas as argumentações envolvendo arte e educação ambiental e a importância em vincular coerente e contextualizadamente essa forma de ensino. São avanços valiosos nas discussões sobre o tema, mas ressalto que é significativo seguir além,

entendendo que o conteúdo está longe de se esgotar. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2016, p. 28), que olhem para a realidade de forma a comprometer-se com ela, com sua construção, reconstrução, transformação.

### 3.1 CAMINHOS DE ARTE E SENSIBILIDADE: DIALOGANDO COM O PEQUENO PRÍNCIPE

Entrelaçar artes visuais e literatura é um caminho interessante para a educação ambiental. Escolhi interagir com o texto “O Pequeno Príncipe” por se tratar de um diálogo potente para a educação ambiental, com questionamentos sensíveis sobre comportamentos e escolhas e também porque o autor, Antoine de Saint-Exupéry, teve interesse nas artes visuais, tanto que as ilustrações do livro são aquarelas de sua criação. Entendo também as possibilidades desse encontro produzir uma dinâmica de encantamento com as artes capaz de tornar a vida mais bela.

O livro foi publicado pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos. A obra, embora inicialmente considerada como literatura infantil, é marcada por teor filosófico e poético, com reflexões acerca de valores, afetos e encantamentos. Sua mensagem belíssima é forte e autêntica, convocando o leitor a olhar para o mundo com a pureza de uma criança. O autor do texto literário também é personagem e assume o papel de narrador, contando sobre peripécias vivenciadas e conversas com o pequeno príncipe, que lhe revela aos poucos suas aventuras. Trata-se do encontro de um piloto que sofreu uma pane no deserto do Saara e de uma criança que saiu de seu planeta e veio explorando outros, até chegar à Terra.

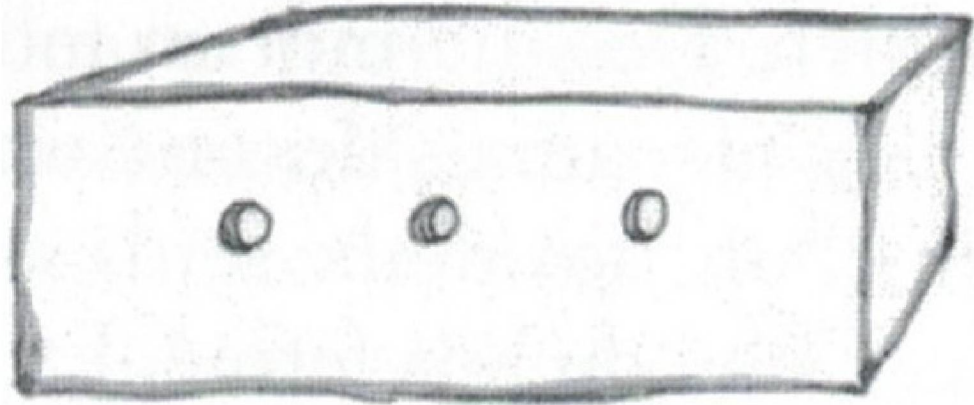
O autor inicia o texto narrando sua frustração na infância quando desenhou uma jiboia que engoliu um elefante e ao mostrar sua obra aos adultos, os mesmos só enxergaram um chapéu, estimulando-o a desistir das artes, o que o levou a tornar-se piloto. Identifico-me com essa narrativa ao recordar as inúmeras vezes que ouvi a expressão ‘isso é arte?’ ao mencionar e/ou apresentar uma imagem artística que não se tratava de cópia do real. São questionamentos que apresentam as dificuldades em entender o universo artístico e o enraizamento da concepção tradicional de que arte é cópia *andam de mãos dadas*. Ou seja, ainda persiste a perspectiva da Escola Imperial de Belas Artes (que apresento mais adiante). Michel Ribon (1991) afirma que a opinião comum solicita da arte a cópia fiel das coisas e que

se mantenha na tranquilizadora ordem social, familiar ou divina, recusando-se em perceber um outro mundo, receando inquietações. Mas é importante avançar nesse entendimento, percebendo que entre a representação e seu modelo está o artista, sua intencionalidade, expressividade, percepções e o material empregado, e há também o observador, que é interagente, ou seja, “o homem, por meio da arte, manifesta-se como espírito absoluto, exprimindo a unidade da subjetividade e da objetividade” (RIBON, 1991, p. 66). É importante mencionar que a arte, ao contrário da linguagem verbal, não se vale de palavras em sua comunicação. E não tem o encargo de trazer o real à tona, mas ir além: provocar, despertar, desconfortar. Ao ampliar esse entendimento sobre o que é arte e aproximá-la do cotidiano, percebe-se que a mesma é fonte e caminho para novas percepções que não apenas formais e/ou contemplativas. A obra de arte tem algo a dizer e toda vez que se retorna a ela, novas percepções e surpresas irrompem no espectador, pois suas subjetividades e entendimentos renovam as mensagens, independente do tempo e espaço em que foi concebida, tendo o “poder de abrir para uma inumerável legião de mundos novos que sua magia de primeira manhã do mundo nos convida a habitar com felicidade, num segundo nascimento” (RIBON, 1991, p. 18). E assim, impregnar de sentido as experiências sobre o mundo em que vivemos.

Após a queda no deserto, o primeiro encontro com o príncipezinho se deu pela insistência dele em ter o desenho de um carneiro, que levou o piloto a passear pela própria imaginação e criatividade, mesmo que apressadamente. O movimento em direção ao inusitado, ao desenhar uma caixa que continha um carneiro, surpreendeu a si mesmo e satisfez o pequeno príncipe. O deslocamento do olhar abriu um universo de interpretações, metáforas e símbolos. Gombrich (1999, p. 11) fala sobre os artistas que olham o mundo como novidade e recusam as noções de formas e cores padronizadas: “são eles que nos ensinam a ver na natureza novas belezas de cuja existência nunca havíamos sonhado”. E quando se trata de educação ambiental, os saberes revelados através de obras de arte são catalisadores, onde as dicotomias sujeito-objeto, ser humano-natureza, mente-corpo são refletidas e diluídas e o fazer artístico se relaciona com o cotidiano, aproximando arte, vida e imaginação criativa, assim como o desenho de uma caixa que continha um carneiro foi revelando segredos da vida do pequeno príncipe (FIGURA 4).



FIGURA 4 - DESENHO DA CAIXA QUE CONTÉM UM CARNEIRO



FONTE: Disponível em: <<https://falange.net/wp-content/uploads/2016/08/Pequeno-Pr%C3%ADncipe-caixa.jpg>>. Acesso em: 26/10/2020.

Esse aspecto de se relacionar com o mundo, transporta para as artes visuais possibilidades de representação que não idênticas ao modelo, pois “a obra de arte já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, pois é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambiguidades e diversidades culturais do mundo contemporâneo” (MARTINS, 2011, p. 312). Com relação à obra de arte, Gombrich (1999) fala sobre as experiências perdidas quando se esquadrinha o que se vê, sem olhá-la com atenção e cuidado, mas colocando-a dentro de um movimento artístico ou técnicas, interferindo no ‘sentir a arte’, ‘ouvir’ o que ela tem a dizer. Demorar-se nela é uma viagem de descoberta e “é incalculável o que se pode trazer de volta de semelhante jornada” (GOMBRICH, 1999, p. 18). Transcender o entendimento de que arte tem que representar o visível, que arte é aquela que está em museus e galerias e é para as elites certamente abrirá caminho para um mundo novo, com suas próprias leis e aventuras (GOMBRICH, 1999). Quando a obra contém “mais do que ideias, *matrizes de ideias*” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 113, grifo do autor) as relações do espectador com a mesma, suas interpretações, significações, seu entendimento peculiar e os aprendizados que esse vínculo encerra - arte como saber, expressão, linguagem, cultura - faz com que o desenho de caixas iluminem o rosto de quem almeja o desenho de um carneiro.

### 3.2 MAS OS OLHOS SÃO CEGOS. É PRECISO VER COM O CORAÇÃO

Ao atravessar o campo das artes visuais são muitas as paisagens observadas. Esse universo impregnado de vivências e sentidos e que não é algo à parte, revela-se espaço precioso para refletir, discutir e efetivar a educação ambiental concebida para este estudo. “O artista de hoje é mais do que uma câmera aperfeiçoada; ele é mais complexo, rico e espacial. É uma criatura sobre a terra e uma criatura dentro do todo, ou seja, uma criatura num astro vagando entre os astros” (KLEE, 2001, p. 82). São muitos os artistas e autores que trazem as questões ambientais para seus trabalhos artísticos e abrangem essa temática de forma ímpar. Atentos aos acontecimentos, discutem conteúdos significativos vinculados ao lugar, modos de viver, sentir e se relacionar com o ambiente, aflorando reflexões pautadas em maneiras de ampliar entendimentos e conceber arte, artista e espectador.

Para o artista, o diálogo com a natureza permanece como uma condição *sine qua non*. O artista é humano, ele mesmo natural e parte da natureza no espaço da natureza. O que muda, conforme a atitude do homem em relação ao seu alcance dentro desse espaço, são o número e o tipo de caminhos percorridos, tanto na produção quanto no estudo da natureza ligado a essa produção (KLEE, 2001, p. 81).

Sob esse aspecto, as produções são configuradas pelos interesses particulares do artista que, vinculado às questões cotidianas, constrói perspectivas abrangentes e potentes para infinitas interpretações criativas. Carvalho e Mhule (2016) falam de uma educação “fora da caixa”, que se refere a práticas menos reguladas capazes de acolher vivências diferenciadas, descobrir e/ou aprimorar habilidades, estimular a criatividade e autonomia e que a padronização e o endurecimento nos processos de ensino podem tolher novos modos experienciar o conhecimento. É nesse sentido que a educação ambiental pelas artes visuais gera inquietações sobre os modos de ver o mundo, relacionar-se com ele de forma integral, despertando um olhar, não pela lógica ou por dualismos, mas ressignificando o “encontro do sujeito com o mundo” (MARIN e KASPER, 2009, p. 281). Esse encontro, quando repleto de significações, dá a (re)conhecer o lugar habitado, onde a relação dos sujeitos com o ambiente acontece de forma estética - que para este estudo é advinda da palavra grega *aisthesis*, experienciar e entender o mundo através dos sentidos - e por meio dela relaciona-se com o lugar, com o mundo, equilibrando sentimento e pensamento, emotividade, criatividade e afetividades para além das dimensões racionais (MARIN; KASPER, 2009). É essa percepção que remete o sentir para além de conceitos e julgamentos, não traduzindo-o por lógicas de

conclusão, ou apenas lugar de reflexões, mas fazendo do mundo o alimento de nossa existência, não sendo o que penso, mas o que vivo (MERLEAU-PONTY, 2018). Quando o príncipezinho diz que é preciso ver com o coração, ele questiona sobre a intensidade das vivências e não se trata de quantidade, mas de sensibilidade. E essa sensibilidade aparece nas percepções e interesses de artistas sobre questões ambientais, que alcançam essa dimensão, ‘conversam’ com situações reais e buscam comunicar e sensibilizar dentro dos limites de suas produções. São práticas que apontam para uma profundidade das coisas, muito além das aparências.

[...] a verdade da arte é da ordem da revelação; verdade que nos oculta o mundo excessivamente familiar dos utensílios: esse mundo dos objetos ideais e ideológicos que, por não fazerem mais que recortar ou trabalhar superfícies, impedem-nos de perceber a extensão ou a profundidade de sentido bruto que acompanha o real; a esse mundo da “utensilidade”, que recusa, o artista opõe o mundo da *sensação-revelação*, que ele tem o poder de instaurar (RIBON, 1991, p. 130, grifo do autor).

Nesse aspecto, uma pintura, escultura, performance ou outra manifestação artística, como uma caminhada, pode promover sensivelmente um encontro com o mundo.

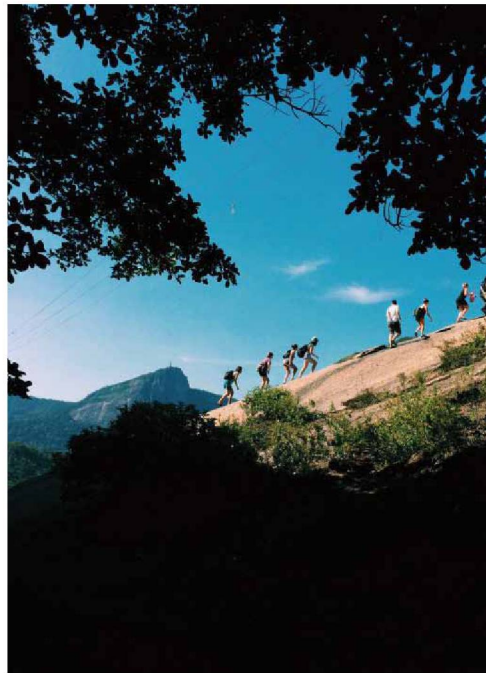
De acordo com Iared (2017, p. 570), “caminhar não é uma atividade ingênua”, pois as leituras e percepções dos espaços proporcionadas pelas caminhadas são preciosas para entender melhor o mundo. Merleau-Ponty (2018) fala da motricidade como uma experiência do corpo no mundo, que gera sentidos e que para podermos representar esse mundo é necessário que sejamos introduzidos nele por nosso corpo. Com essa perspectiva, percebe-se que não se trata apenas de uma experiência corporal, mas de uma experiência sensorial indivisível do corpo no mundo. Aquilo que se apreende do ambiente, as relações e interações, são concebidas e testemunhadas a partir das experiências dos seres em movimento e caminhar propicia essas vivências.

Essa é uma das potencialidades do caminhar: testemunhar o mundo mais que humano e torná-los presentes na pesquisa não na relação sujeito-objeto, mas na perspectiva de que todos estavam experienciando aquele tempo e lugar e que só se tornou aquele tempo e lugar porque a materialidade dos humanos e do mundo mais que humano oportunizou (IARED, 2017, p. 574).

Dessa maneira, a caminhada se configura num momento diferenciado como prática pedagógica e também como prática artística, como a Caminhada Silenciosa, promovida pela artista Vivian Caccuri, que é realizada desde 2012 e consiste em uma caminhada de 8 horas, em silêncio (FIGURA 5). Com roteiro previamente organizado pela artista, cerca de 20

peessoas são reunidas em uma deriva<sup>5</sup> urbana, visitando diversos ambientes com acústicas variadas (becos, terraços, natureza), descolando os participantes das situações vivenciadas no cotidiano e abrindo espaço para novas experiências e percepções. Já aconteceu em diversas localidades do Brasil e exterior (CACCURY, 2015).

FIGURA 5 - CAMINHADA SILENCIOSA - RIO DE JANEIRO



FONTE: Disponível em: <<http://www.poesis.uff.br/p25/p25-dossie-5-vivian-caccuri.pdf>>. Acesso em: 21/08/2020.

O pequeno príncipe afirma que “se tivesse cinquenta e três minutos para gastar, iria caminhando calmamente em direção a uma fonte...” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 74), destacando a importância dessa vivência, do tempo, questionando as urgências e prioridades, assim como reafirmando o valor da experiência sensorial e dos fluxos que são possíveis de realizar com o espaço. Larrosa (2002) fala da experiência cada vez mais rara pela falta de tempo, onde tudo o que nos acontece se passa muito depressa, uma vivência instantânea, fragmentada, transitória e que o sujeito da experiência é um lugar de acontecimentos.

O artista Francis Alÿs faz caminhadas artísticas e apresenta um jeito diferente de realizá-la e conhecer o lugar. Com Sapatos Magnéticos, a prática artística consiste em

---

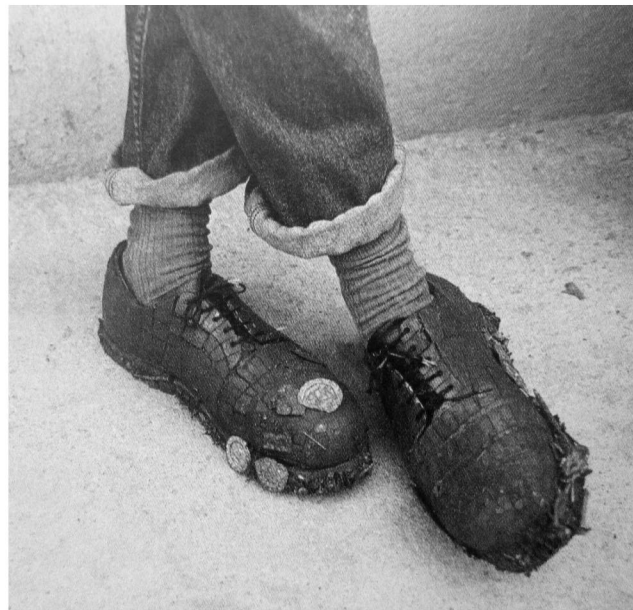
5 Para essa caminhada, a deriva se dá na perspectiva de sensações. O trajeto é pré-determinado, mas cada participante interage com o ambiente livremente, ao ‘sabor’ dos acontecimentos, sem interferências da proponente.

caminhadas com um par de sapatos magnetizados confeccionados pelo próprio artista, que durante a V Bienal de Havana em 1994 os calça e percorre a cidade (FIGURA 6). Apropria-se dessa forma, de restos da paisagem urbana.

Alÿs no processo de registrar, interpretar e configurar artisticamente a sua versão das ruas e locais nos quais transita ociosamente; não apenas corporifica uma visão possível da cidade (e não a verdadeira), mas instiga o observador a prestar mais atenção no contexto urbano ao qual pertence (BAGATOLI, 2009, p. 2762).

Nesse processo, o artista não apenas apresenta as características dos lugares por onde passou por meio dos metais coletados, mas convida a refletir sobre os espaços, as escolhas e o consumo. É um trabalho de caminhada ética~estética~política que apreende a memória da cidade revelada pela coleta.

FIGURA 6 - SAPATOS MAGNÉTICOS - 1994 - FRANCIS ALÿS



FONTE; Disponível em: <<https://improvisedlife.com/2019/02/22/francis-aly-magnetic-shoes-walking-drifting-strolling-kind-resistance/>>. Acesso em: 21/08/2020.

Nos diálogos com uma raposa, o príncipezinho entende as relações de afeto com sua rosa, pois “foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 72), trazendo à tona reflexões sobre o valor da afetividade, do estar presente, “viver *atencionalmente* com outros” (INGOLD, 2016, p. 408, grifo do autor) e que pode ser transportado para a região onde ocorre a deambulação, não apenas como caminho, mas como forma de vincular “a riqueza e a profundidade dessa experiência vivida” (IARED,

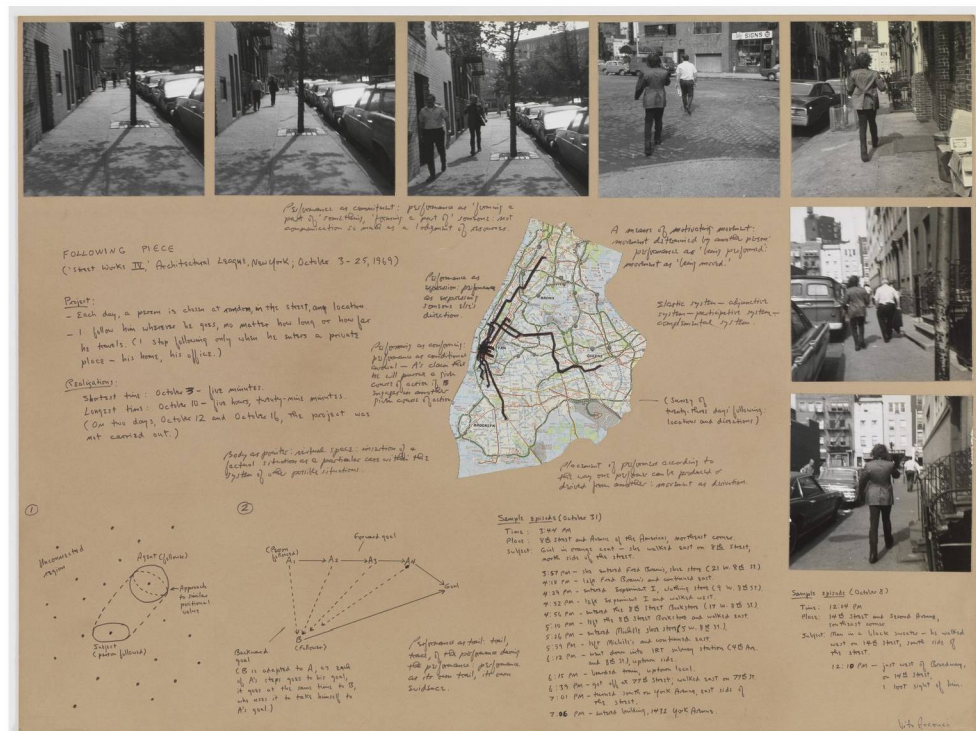
2018, p. 186) aos modos de ser~estar no mundo. Caminhar, coletar, observar como experiência estética, como receptividade, como disponibilidade, onde aquilo que se experiencia pode despertar olhares significativos sobre o lugar, sua história, movimentos, qualidade de vida. Essas reflexões se harmonizam com o pensamento de Iared (2018) quando fala sobre a caminhada ser uma atividade encarnada e multissensorial e que envolve conexões com as materialidades.

Outra caminhada interessante é a *Following Piece*, de Vitto Acconci. Em 1969 o artista selecionou aleatoriamente transeuntes da cidade de Nova York e depois os seguiu, mantendo o encalço até que a pessoa chegasse a seu destino, permitindo que um estranho determinasse seu trajeto e o conduzisse pela cidade. O artista se colocou à disposição desse projeto por um mês e que, dependendo do indivíduo, o conduziu por minutos, caso a pessoa entrasse logo em um local onde o artista não poderia acompanhá-la (automóvel, por exemplo) ou horas, se o/a ‘participante’ entrasse em um restaurante, cinema, etc. (espaço público).

Embora os indivíduos escolhidos estivessem inconscientes da presença de Acconci, eram eles que controlavam os movimentos do artista. Em certo sentido, Acconci entregava sua liberdade a outra pessoa, tornando-se dependente dela pela relação de seus movimentos para atravessar o espaço da cidade[...] (POGGI, 2004, p. 163).

Criando um diálogo entre público e privado, interior e exterior, o artista incluía a participação de pessoas que nem sabiam que estavam envolvidas na performance. É o que Ingold (2012) fala sobre a mistura das coisas que habitam o mundo, de participar dessa reunião de acontecimentos, partilhar a essência do outro. E para o pequeno príncipe, que aprendeu com a raposa sobre criar laços, ser para alguém ímpar no mundo. Para documentar esse trabalho, o artista fez registros fotográficos e textuais e se estruturava no desejo de conhecer a pessoa seguida de forma impessoal (FIGURA 7) e (re)conhecendo a cidade por meio do trajeto alheio.



FIGURA 7 - *FOLLOWING PIECE* - REGISTRO DO ARTISTA - 1969

FONTE: Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/146947>>. Acesso em: 21/08/2020.

São performances que se valem da caminhada para transcender o simples ato de caminhar, ampliando o sentido intersubjetivo e presencial do corpo engajado na experiência e que “adquirem um sentido muito mais crítico, que vai além da observação, *a priori*, passiva, do *flâneur*<sup>6</sup>, para apoiar um questionamento crítico das matrizes e códigos do cotidiano” (LAPENÑA GALLEG0, 2014, p. 25, tradução nossa). Vivian Caccuri caminha em grupos, mas em silêncio. Francis Alÿs caminha sozinho, escolhe o trajeto e coleta memórias. Acconci coloca nas mãos de estranhos os itinerários e o (re)conhecimento dos espaços. Explorar o mundo pela caminhada proporciona momentos de múltiplas sensações, observações e análises. Caminhar como prática artística ensina e abre um mundo a ser conhecido e assim promove “um olhar novo sobre o mundo em que vivemos” (RIBON, 1991, p. 131). Como o pequeno príncipe, que ao enveredar por territórios diferentes de seu asteroide B 612, escutou as inúmeras vozes do planeta Terra com suas surpresas, mistérios e sentidos que mereceram

6 *Flâneur* – termo definido no século XIX, na França, que significa quem gosta de sair, quem está acostumado a passear (tradução nossa). Disponível em:

<<http://archive.org/stream/LarousGrdictionnXIX08bnf#page/n440/mode/1up>>. Acesso em: 20/08/2020. A palavra carrega um conjunto de significados similares: conhecedor das ruas, explorador urbano, uma maneira de compreender a rica variedade da paisagem da cidade.

apreciação, bem como a expectativa de encontrar um poço no deserto o torna um belo lugar (SAINT-EXUPÉRY, 2009).

As intervenções artísticas são outras formas de lançar um olhar para o entorno, para as questões sociais, ambientais e econômicas que se entrelaçam com a cultura, pautadas nas preocupações ambientais e que levantam discussões sobre comportamentos e consumo. A intervenção “Mercado” (FIGURA 8), concebida pelo artista brasileiro Eduardo Srur, se constituiu na criação de dez esculturas que representassem carrinhos de supermercado destruídos e abandonados nas ruas. As estruturas de metal ficaram expostas pela cidade de São Paulo por 45 dias com a proposta de transformar o cotidiano das pessoas, se utilizando de conceitos simples e apontando para a urgência na mudança de hábitos e consumo. O artista amplia um objeto utilizado para consumo nos supermercados, mas o que se torna visível em grandes dimensões são as grades que aprisionam ao mercado de consumo (sempre insuficiente) que demanda mais e mais. A arte questionando comportamentos, excessos, desperdício e as relações de poder e estilo de vida ligados ao prazer e sucesso.

FIGURA 8 - MERCADO - EDUARDO SRUR



FONTE: Disponível em: <<http://www.attack.art.br/cases/mercado>>. Acesso em: 07/09/2020.

O pequeno príncipe, antes de chegar ao planeta Terra, visita um planetinha onde habita um empresário. Seu diálogo com o empresário desperta reflexões sobre consumo, capitalismo, prioridades, descomedimento.

“— E de que te serves possuir as estrelas?



— Serve-me para ser rico.

— E de que te serves ser rico?

— Para comprar outras estrelas, se alguém achar” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 45).

Esse diálogo traz à tona questões sobre conflitos e interesses e que “mais do que nunca, é preciso enxergar que a prevalência do capital e suas relações trazem danos ambientais sem precedentes na história da humanidade” (SATO; PASSOS, 2009, p. 49).

Esses questionamentos foram levantados pela artista húngara Agnes Denes, que realizou em 1982 um trabalho de *Land Art* (onde a paisagem não é mais captada ou representada, mas integra-se à obra e apresenta um caráter contestador) e consistiu em um campo de trigo plantado à mão em um aterro sanitário da parte baixa de *Manhattan* (EUA), à duas quadras da *Wall Street*, de frente para a Estátua da Liberdade (FIGURA 9). Foi realizado todo um trabalho de cuidado com a plantação e após quatro meses, o trigo saudável foi colhido e seus grãos - que viajaram ao redor do mundo por meio de uma exposição - foram distribuídos e plantados em várias partes do planeta. Com esse trabalho a artista chama a atenção para a fome, o comércio mundial, má gestão e desperdício ao inserir um campo de trigo no meio de Nova Iorque, questionando o que é prioritário e apresentando de forma diferenciada e politicamente significativa, como utilizar o espaço urbano.

FIGURA 9 - CAMPO DE TRIGO - UM CONFRONTO - AGNES DENES



FONTE: Disponível em: <<https://www.farmfor.com.br/posts/uma-lavoura-de-trigo-em-nova-york/>>. Acesso em: 07/09/2020

As preocupações da arte contemporânea com os problemas ambientais se inserem neste espaço onde “o ambiente faz parte do mundo de nossa experiência” (CARVALHO et al., 2009, p. 101) e atravessam o cotidiano, as escolhas e relações e propiciam fundar “vivências significantes que suscitem reflexões sobre a lógica que sustenta um modelo de desenvolvimento profundamente enraizado nas construções sociais modernas” (MARIN; KASPER, 2009, p. 281). O pequeno príncipe e a raposa travam um diálogo sobre afetos, sobre movimentos, sons e cores. A delicadeza do diálogo sobre o campo de trigo dourado comparado aos cabelos do príncipezinho, remetem a um encontro de ambos em um lugar comum da experiência, território que toca seus corações e é capaz de suscitar sentidos e esperanças à batalha por um mundo melhor (SAINT-EXUPÉRY, 2009).

A paisagem brasileira, em especial a floresta amazônica e a defesa do meio ambiente são as marcas das obras do artista plástico Frans Krajcberg (Polônia, 1921, Brasil, 2017) que utiliza troncos de árvores, cipós e similares, resultado de desmatamentos e queimadas, para realizar seus trabalhos (FIGURA 10). As cores são sempre preto, vermelho e branco, representando o carvão e o fogo. O artista declarou que com sua obra exprimia a “consciência revoltada do planeta”<sup>7</sup> e se via como um artista e ambientalista, valorizando a natureza brasileira e recusando padrões importados. “Quiçá este clima ameaçado possa esmerar seu oculto lado belo, pois tocando as pessoas com um simples suspiro da arte, talvez possamos gerar uma criação pedagógica que se inscreva na capacidade infinita em se acreditar na beleza da Terra” (SATO; PASSOS, 2009, p. 58).

---

7 Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/a-arte-ecoativista-de-frans-krajcberg>>. Acesso em 07/09/2020.

FIGURA 10 - SEM TÍTULO - FRANS KRAJCBERG



FONTE: Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6827/sem-titulo>>. Acesso em: 07/09/2020.

O príncipezinho preocupava-se com os baobás de seu planetinha. Declarava sabiamente a importância em cuidar do planeta, de reconhecer ervas boas e ervas más, de apreciar a doçura do pôr do sol. Um convite a repensar os conflitos socioambientais, nossos modelos de desenvolvimento, o zelo pelo planeta Terra, a nossa casa. Como diz a Carta da Terra (BRASIL, 2006, p. 1), “a capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo.” O planeta não é propriedade dos seres humanos. Ao contrário, somos co-habitantes deste meio em constante transformação.

Siron Franco é outro artista brasileiro que, com seu trabalho, se empenha em causas socioambientais. Em 1987, ocorreu, em Goiânia (GO), na rua 57 (local onde o artista morou em sua infância) um acidente envolvendo o elemento químico radioativo césio 137, com vítimas fatais<sup>8</sup>. O artista, indignado com toda a situação (displícência no descarte do equipamento e lentidão no atendimento às vítimas), de modo lúgubre e com forte apelo visual, cria obras que denunciam o ocorrido, trazendo a representação de elementos que compõem o

---

<sup>8</sup> Para saber mais consulte: <<https://brasilescola.uol.com.br/quimica/acidente-cesio137.htm>>. Acesso em: 07/09/2020.



cenário do acidente (FIGURA 11). Essa forma de trabalhar o tema transcende o existente e aponta para novos valores, alicerçando o pensamento e favorecendo um repertório crítico, voltado aos problemas e injustiças socioambientais. Um fazer artístico fértil em relações com a existência, não reduzida à dimensão biológica, pois “não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

FIGURA 11 - RUA 57 - SIRON FRANCO



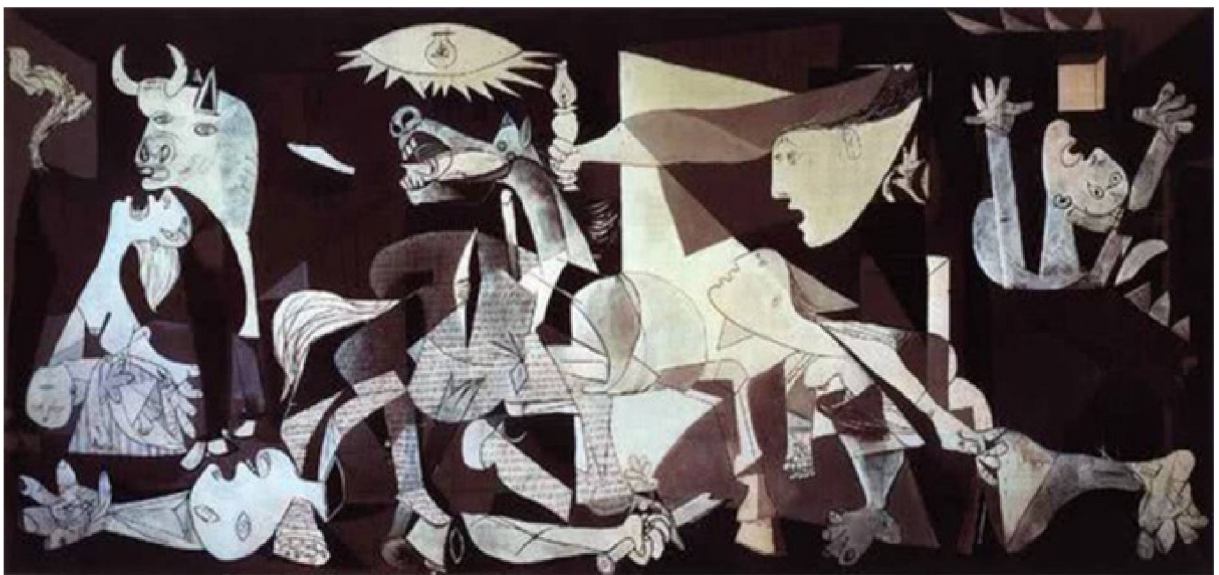
FONTE: Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra12510/rua-57>>. Acesso em: 07/09/2020.

A arte toca, emociona e enche de significados um tema, uma questão, um objeto. “A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos” (DEWEY, 2010, p. 351). Em sua diversidade, desperta para o inesperado, o impensável, o comovente quando “casas inclinadas não caem dos quadros, árvores não precisam continuar dando frutos, homens não precisam respirar. Entretanto, vemos o que existe para além disso” (KLEE, 2001, p. 71-72) construindo sentidos através da expressão. O príncipezinho deu ao piloto estrelas que sabem rir. Uma experiência única de olhar para o céu e reconhecê-lo rindo em uma estrela, no contentamento do encontro, da amizade, da tristeza da partida do amigo à beleza do céu, à esperança. São campos partilhados que ecoam no mesmo sentimento de perceber o outro e o mundo, de fazer uma

leitura desse mundo e provocar mudanças contra a violência, injustiças, miséria e desafiar para intervenções na realidade (FREIRE, 2016).

A Guernica, obra de Pablo Picasso, foi pintada em 1937 (FIGURA 12). O artista tinha sido convidado para representar a Espanha numa exposição que aconteceria em Paris. Ao saber do ataque aéreo sobre a cidade de Guernica, traz o massacre para sua tela. Mas não representa o ataque em si ou os escombros da cidade. O artista representa as emoções experienciadas naquela tragédia, o seu pesar. Cheio de simbolismos, a obra em preto e branco traz dor, angústia, fragilidades, esperança e as contradições de uma guerra em tempos de modernidade e progresso. Se tornou um símbolo das atrocidades cometidas pelos seres humanos.

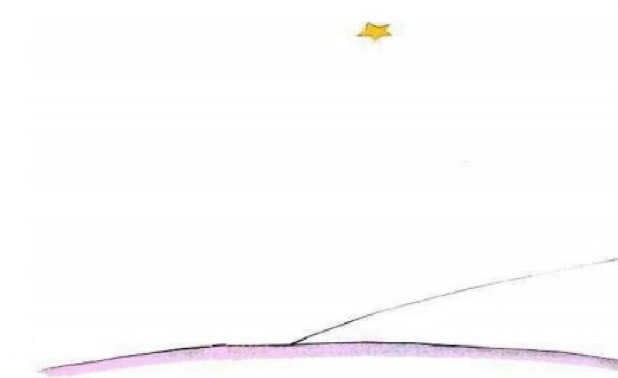
FIGURA 12 - GUERNICA - PABLO PICASSO



FONTE: Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/guernica-de-pablo-picasso/>>. Acesso em 07/09/2020.

O piloto viu o pequeno príncipe tombar devagarinho como tomba uma árvore. E desenhou o lugar onde o príncipezinho apareceu e desapareceu da Terra, sendo para ele a mais bela e mais triste paisagem do mundo. Cheio de simbolismos, o desenho emociona (FIGURA 13). E traz à tona o desejo de ver um mundo com mais sorrisos, mais afeto, mais sensibilidade pois “somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum” (BRASIL, 2006, p. 1).

FIGURA 13 - LUGAR ONDE O PEQUENO PRÍNCIPE TOMBOU



FONTE: Disponível em: <[https://www.sesirs.org.br/sites/default/files/paragraph--files/o\\_pequeno\\_principe\\_-\\_antoine\\_de\\_saint-exupery\\_0.pdf](https://www.sesirs.org.br/sites/default/files/paragraph--files/o_pequeno_principe_-_antoine_de_saint-exupery_0.pdf)>. Acesso em: 03/11/2020.

Esse percurso por obras e artistas, dialogando com autores e literatura, estão inseridos no universo da arte, unem o fazer artístico, as preocupações ambientais, emoções, criatividade e materiais, entrelaçando visões de mundo e presença no mundo, que não é neutra, mas objetiva e subjetiva, mostrando vínculos do espaço real, vivido e da arte contextualizada. Transcendendo a esfera do individual atinge, por meio da sensibilidade, o coletivo. E abre espaço para que a educação ambiental possa ser inserida, discutida e experienciada de forma ampla no ensino formal e não formal, já que “a dimensão dos conhecimentos por si só não cumpre com as exigências para a formação do sujeito ético e politicamente engajado nas transformações do seu meio” (CARVALHO, 2006, p. 33). Nessa perspectiva, apresentar a consolidação do ensino das artes no Brasil se torna relevante para se conhecer os caminhos percorridos e os muitos entendimentos de arte que ainda hoje estão arraigados nos primórdios de seu nascimento como disciplina.

### 3.3 OS TRILHOS DAS ARTES VISUAIS E SEU ENSINO NO BRASIL

Definir arte é uma tarefa difícil, pois existem diversas interpretações e discussões sobre o tema, sobre como escrever a palavra arte com ‘a’ maiúsculo ou minúsculo, julgamentos e preconceitos sobre o que se configura como arte ou não. Sem a intenção de entrar nessa discussão, faço uso da palavra arte com ‘a’ minúsculo e não buscando em dicionários e escritos sobre o seu significado, pois são muitas as interpretações e seguir essa

linha aprisiona meu entendimento a ideias padronizadas. Para esta pesquisa, estou concebendo arte como inerente à existência humana.

De acordo com Gombrich (1999, p. 19), “ignoramos como a arte começou”, mas “nenhum povo existe sem arte”. A arte, já nos primórdios, participa do cotidiano dos seres humanos com as pinturas nas cavernas, vestuários, edificações, pinturas corporais, além de danças e rituais, enfim, toda uma cultura que se relaciona com a história, que conta e expressa valores e apresenta como o ser humano percebe o mundo. “A história da arte não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas uma história de ideias, concepções e necessidades em constante mudança” (GOMBRICH, 1999, p. 24) e que estão inseridas nessa caminhada humana, em contínuo movimento e interação desde sua origem até os dias atuais.

Com o passar do tempo, o conhecimento adquirido pela arte (manipulação de materiais, elementos formais, técnicas, etc.) foi despertando o interesse de outros, que não artistas, num amálgama de experiências e materiais, abrindo espaço para o ensino de arte, diluindo o entendimento de que o/a artista somente é movido por inspiração divina ou intuição. A arte é também um importante condutor para diversas maneiras de conhecimento humano, pois extrai-se dela um entendimento da experiência humana e de seus valores (ZAMBONI, 1998). Cada pessoa tem seus interesses artísticos particulares e observou-se, então, que a mesma “pode ser ensinada e aprendida na escola” (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 19).

Embora o ensino das artes visuais tenha uma longa história passando pelas guildas<sup>9</sup> e academicismo, para esta pesquisa o recorte se dá no percurso histórico brasileiro oficial. E este caminho que apresento de forma linear serve apenas para situar o ensino das artes visuais, desde seu nascimento, sua inserção no currículo e discussões na contemporaneidade. Lembrando que são mais de 200 anos de história envolvendo pessoas, experiências, situações, movimentos, ideias e não apenas uma sucessão de fatos, a dimensão dessa jornada não cabe em palavras, muito menos num conciso apanhado de acontecimentos históricos. As demandas são muito maiores.

O ensino de arte no Brasil se inicia em 1816, com a chegada da Missão Francesa chefiada por Joachim Lebreton (1760-1819) trazendo um grupo de artistas como Nicolas Antoine Taunay (1755-1830) e Debret (1768-1848), com planos de estruturar a primeira

---

<sup>9</sup> Guildas eram associações de profissionais surgidas entre os séculos XIII e XV, que defendiam os interesses econômicos de seus participantes.



escola de arte. Inicialmente seria uma academia de ciências, artes e ofícios, pensando em preparar para o trabalho, mas em 1826, dez anos após a chegada da Missão Francesa, foi criada a Escola Imperial de Belas Artes e sua perspectiva de atuação educacional era de movimentar a corte e com esse viés dificultou o acesso às camadas populares. O Neoclássico (vanguarda na Europa àquela época) era o estilo difundido pelos artistas da Missão Francesa. Barbosa (2016) afirma que o ensino da Academia influenciou as escolas das elites que introduziram o desenho no currículo, onde copiavam estampas e faziam retratos. Na época não se chamava ensino de arte, mas sim de desenho, pois não se vinculava à história da arte e tinham a finalidade de potencializar habilidades técnicas.

Em 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1879), primeiro brasileiro a dirigir a instituição, identificando os impactos marcados pela revolução industrial, implementou na Academia Imperial de Belas Artes a Reforma Pedreira<sup>10</sup>, disponibilizando aulas para artistas e artesãos, separados por normas, tempo de curso e tipo de formação, distinguindo o técnico e o artístico. O desenho geométrico e as cópias são valorizadas nesse período, tanto na Academia quanto nas escolas, levando os/as educandos/as a apreciar as paisagens europeias que eram usadas como modelo e a menosprezar as paisagens brasileiras. Esse tipo de atividade conduz ao que Sund e Pashby (2020) descrevem como matriz colonial de poder, que permanece ativa nas desigualdades do presente, deixando a natureza fora dos seres humanos e sua cultura, perpetuando os ideais capitalistas de produção e consumo. Segundo Iared et al. (2016), os problemas social e culturalmente construídos carecem de enfrentamento por meio de geo-epistemologias capazes de reconectar os seres humanos e a natureza através de uma ecologia política do eu afetivo e vital, sintonizada com a natureza. São considerações significativas para o entendimento das dinâmicas que envolvem a região, os comportamentos e relações dos povos originários com o meio ambiente e o sentido dessas relações, provocando questionamentos que vão ao encontro do âmago das experiências e aprendizados e estabelecendo vínculos afetivos com o território.

Liceus de Artes e Ofícios foram criados na maioria dos Estados com o intuito de atender as classes mais populares, fornecendo cursos de desenho com aplicação às artes e indústria, adquirindo perfil de escola profissionalizante e pensando na industrialização do

---

10 Reforma que visava a criação de currículos mínimos, aumento de salários de professores e introdução de mudanças expressivas nos métodos e funcionamento das instituições de ensino. Recebeu o nome do então ministro do Império no gabinete da Conciliação, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Para saber mais consulte: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a08v2051.pdf>>.



país. O primeiro Liceu foi criado no Rio de Janeiro em 1856 por Francisco Joaquim Bèthencourt da Silva (1831-1911).

A partir da década de 1870, o ensino da arte como ornamentação causou incômodo em alguns liberais, entre eles Rui Barbosa, importante político da época, que desenvolveu projetos de educação que nortearam mudanças educacionais na República (1889) onde o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias se tornou significativo, pensando na preparação para o trabalho: “o desenho era concebido como preparação para o trabalho, e o que se propunha na época era dar um conhecimento técnico a todos os indivíduos, de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções” (BARBOSA, 2016, p. 21). O ensino de desenho estava vinculado à industrialização pela qual o país passava, pensando em produtos manufaturados e atendendo interesses da produção capitalista. A metodologia desenvolvida se referenciava em Walter Smith (1836-1886), educador britânico que organizou o ensino da arte como desenho industrial e perduraram nos currículos brasileiros até os anos 1980.

Políticas educacionais centradas no atendimento às demandas de produção e mercado de trabalho se tornaram frequentes. Porém, alguns movimentos impactaram no ensino e cursos de arte, mesmo que não de imediato (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Caracterizado como movimento nacionalista, a Semana de Arte Moderna, também chamada de Semana de 22, aconteceu em São Paulo entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal, como parte das comemorações pelo centenário da Independência, questionando se estávamos mesmo livres das influências externas e participantes de uma sociedade democrática. Foi uma iniciativa de intelectuais e artistas de todas as áreas, dentre eles Anita Malfatti (1889-1964) na pintura, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) na música, Victor Brecheret (1894-1955) na escultura, Antônio Moya (1891-1949) na arquitetura e Mário de Andrade (1893-1945) e Oswald de Andrade (1890-1954) na literatura, onde nasceu a consciência de uma arte nacional. O sentido antropofágico era de ‘devorar’ a estética europeia e considerar a produção de obras a partir da valorização da cultura e raízes nacionais.

A partir de 1927, com reformas na escola e na educação primária em discussão, o movimento Escola Nova defendia a arte na escola para todos e “se manifestava em favor da ideia da Arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência” (BARBOSA, 2016, p. 22), passando o ensino de arte a ter enfoque na expressividade e procurando rescindir com padrões estéticos tradicionais. Com esse

fundamento, as Escolinhas de Arte têm início em 1948, no Rio de Janeiro, período pós-ditatorial (que se consolidou de 1937 a 1945, chamado de Estado Novo), tendo o intuito de ensinar arte para crianças e adolescentes como atividade extracurricular. Com iniciativa de Augusto Rodrigues (1913-1993), as escolinhas realizaram cursos de formação de professores e se multiplicaram por todo o Brasil a ponto de formarem o Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Antes desse período, outras experiências com aulas de arte já haviam se consolidado, mas foi com as Escolinhas e a produção de material específico para as aulas que o ensino de arte multiplica experiências em todo o país (COSTA, 2010).

Com a ditadura de 1964, que teve início com golpe militar, durou 21 anos e pôs em prática diversos Atos Institucionais (AIs), houve perseguição de professoras/es e o fechamento de algumas escolas experimentais. Porém, numa aparente contradição, neste período de ditadura, repressão política e cultural, foi criada a lei 5692 (BRASIL, 1971) que incluía Educação Artística, entre outras atividades educativas, no currículo e temas cívicos e religiosos eram abordados. A partir dessa lei foram criados, em 1973, os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos (licenciatura curta) e contemplava a polivalência. “Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 28).

Na década de 1980, com debates sobre abordagens tecnicistas e a desvalorização de conteúdos e procedimentos no ensino da arte, Ana Mae Barbosa apresentou a abordagem triangular. Tal abordagem consiste em estruturar a atividade pedagógica com base na leitura de obras de arte. São três etapas que caminham pela necessidade de decodificação e interpretação da imagem, contextualização e trabalho prático - ler-contextualizar- fazer - não necessariamente nessa ordem. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011), nos Estados Unidos o *Disciplined Based Art Education* - DBAE, o *critical studies* na Inglaterra e a abordagem triangular no Brasil, são manifestações pós-modernas da arte-educação, cada qual com suas características próprias, mas com abordagens que fazem relações da arte com o mundo, rompendo com as barreiras canônicas. E essas discussões significativas ampliam as possibilidades de construir um entendimento de educação ambiental pelas artes visuais, pois não deixam a arte em um ‘pedestal’, distante da realidade, mas aproximam do cotidiano. Segundo Michel Ribon (1991, p. 131), “a arte não é simplesmente a função do irreal, assim

como não é uma fuga desse real; naquilo que mostra, a arte revela o real, desenvolve-o, ilumina-o, recria-o, e sua luz pródiga, por nossa vez, incita-nos a recriá-lo.”

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, subsidiaram a elaboração dos currículos nas escolas. Nesse âmbito, a educação artística passou para a denominação de arte, considerando sua historicidade e conteúdo, ligando-a à cultura e não apenas a práticas sem reflexão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, recebeu diversas críticas (PERES, 2018; IAVELBERG, 2018; PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018) por parte de arte-educadores por desconsiderar as distintas realidades regionais, contextos e desigualdades escolares, como também pela limitação do espaço da arte no currículo.

Trago esse breve relato da história do ensino da arte no Brasil para nortear a importância de discussões sobre o tema e apresentar o quanto a arte está presente no cotidiano, se relaciona com os acontecimentos políticos, econômicos e sociais. E como também a arte estrangeira influenciou e influencia o ensino de arte no Brasil, deixando marcas nos povos colonizados e segundo Barbosa (2016, p. 19) “o sistema brasileiro de ensino da Arte tem seguido sucessivamente os modelos francês, inglês e norte-americano, quase sempre por imposição do próprio governo”.

Reconheço o valor, a importância e os avanços no ensino da arte e a articulação das dimensões artísticas, filosóficas e científicas por políticas públicas que instigaram arte como disciplina. Mas entendo também que novos impulsos são necessários para que a arte seja apreendida em abordagens diferenciadas.

Entretanto, ainda são necessárias reflexões e ações que permitam a compreensão da arte como campo do conhecimento, de modo que não seja reduzida a um meio de comunicação para destacar dons inatos ou a prática de entretenimento e terapia. Assim, o ensino de Arte deixará de ser coadjuvante no sistema educacional para se ocupar também do desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação (PARANÁ, 2008, p. 46).

São reflexões que apontam para um encontro entre a arte, artistas, ideias, temas, culturas e professores/as. As realidades em sala de aula são bastante complexas e pensar o ensino de arte requer também pensar um encontro sensível entre diversas identidades, pois “a arte é uma forma de conhecimento, que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas” (ZAMBONI, 1998).

Nessa perspectiva, o cruzamento e articulações das artes com a educação ambiental, que está inserida como tema transversal na educação formal e não-formal, conforme apresento a seguir, são possíveis para a construção de valores básicos, de respeito à Terra e toda sua diversidade.

### 3.4 OS CAMINHOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As inquietações com os problemas ambientais e as tentativas de encontrar soluções para os mesmos formaram um cenário de discussões, documentos e políticas ambientais, dentre elas a educação ambiental. Mas afinal, o que é educação ambiental? Existem muitos autores discutindo a temática e não são poucos os conceitos identificados, mas para esta pesquisa, o conceito de educação ambiental que melhor indica o horizonte vislumbrado e norteia – de certa forma – meu entendimento sobre o tema, segue o pensamento de Lucie Sauvé quando afirma

A educação ambiental concerne mais especificamente de uma das três esferas de interação à base do desenvolvimento pessoal e social: em estreita conexão com a relação a si mesmo (esfera de construção da identidade) e aos outros (esfera de relação de alteridade humana), está em relação com o *oikos*, este espaço de vida compartilhada que associa o humano com outras formas de vida (SAUVÉ, 2016, p. 291).

Mencionei que o conceito adotado representa ‘de certa forma’ meu entendimento de educação ambiental porque agrego alguns pontos que considero importantes, complementando que minha percepção de espaço de vida absorve indissociavelmente todos os seres humanos com os não humanos – que vão desde outros seres vivos e não vivos até objetos, utensílios, personagens, instituições. Este olhar que lanço sobre a educação ambiental me inscreve num continente capaz de entrelaçar expectativas de vida e de aprendizado, interagindo, ampliando e impactando diretamente nas minhas ações, relações e emoções e consequentemente afetando o outro também. É um caminho de identidade cheio de significações sobre minha existência, minha forma de pertencer a este mundo, vinculando-me ao pensamento de PAYNE et al. (2018) quando afirmam que as diversas formas de vida, incluindo a humana, são mutuamente afetadas de forma dinâmica. É um processo de engajamento em troca contínua, onde minhas vivências são aprendizados constantes que estimulam mudanças nos modos de agir com relação ao outro de forma colaborativa.

Com essa noção, considero inegável a importância de abordar e discutir a educação ambiental, pois trata de problemas que nos atingem diretamente (poluição do ar, rios e mares, fome, lixo, destruição de ecossistemas, mudanças climáticas, etc.) e que resultam das ações humanas. As questões ambientais e sociais são indissociáveis e discutir nossos modos de ser e estar no e com o mundo são fundamentais para que mudanças comportamentais sejam refletidas e estimuladas e para que reconheçamos que somos “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade” (FREIRE, 2016, p. 51) e ponderar sobre as próprias ações. E nesse caminho, a educação ambiental abre espaço para discussões necessárias na contemporaneidade, tanto em espaços formais como não formais de ensino, despertando para uma atenção renovada face às escolhas, no sentido de responsabilidade individual e coletiva e compromissos com a sustentabilidade.

A educação ambiental tem seu histórico mundial e nacional. Passa por documentos, encontros, tratados, enfim, uma série de manifestos que mostram a preocupação das nações com os problemas ambientais. Autores como Marcos Reigota (2014) e Genebaldo Freire Dias (1993) e os *sites* da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>11</sup>, do Ministério do Meio Ambiente (MMA)<sup>12</sup> e do Ministério da Educação (MEC)<sup>13</sup> apresentam os históricos de forma bem abrangente. Em meio a estas importantes publicações, para esta pesquisa utilizarei apenas um pequeno recorte da legislação nacional, que insere a educação ambiental no contexto da educação formal e não formal, não discutindo seu teor, mas considerando sua importância para a efetivação da educação ambiental nas escolas e sua capacidade de promover mudanças significativas e comprometidas com sociedades sustentáveis, com a construção de cidadania e com a melhoria das condições existenciais do planeta.

Lembrando que não se tratam apenas de leis que necessitam ser cumpridas, mas de políticas públicas, que são estratégias de atuação pública, ou seja, decisões que influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre sociedade e Estado. Emergem das demandas da sociedade e, sendo cada vez mais compartilhadas por meio de

---

11 Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente>>. Acesso em 17/08/2020.

12 Disponível em: <<https://mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educacao-ambiental.html>>. Acesso em: 17/08/2020.

13 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>>. Acesso em: 17/08/2020.

diversos mecanismos de participação nos processos decisórios, estão intimamente ligadas à transformação da realidade. Também carecem de constantes debates e monitoramento, pensando na coletividade e visando estabelecer uma relação próxima do ideal (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012).

Em 1997, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, os temas transversais, considerados relevantes por envolverem problemáticas atuais e urgentes, são vinculados ao ensino, pensando sua abrangência individual e coletiva e as relações sociedade e natureza. Embora os PCNs tenham sido palco de muitas controvérsias na sua instituição<sup>14</sup>, destaco que a inclusão do meio ambiente como tema transversal foi um passo importante para a educação ambiental.

Essa abrangência não significa que os temas transversais devam ser tratados igualmente em todos os lugares. Ao contrário, podem exigir adaptações para que correspondam às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As questões ambientais, por exemplo, ganham características diferentes nos campos de seringais, no interior da Amazônia, e na periferia de uma grande cidade (BRASIL, 1997, p. 66).

Ao inserir o meio ambiente como temática obrigatória nas escolas, aponta para reflexões sobre questões próximas à realidade dos/as educandos/as, intencionando direcionar discussões sobre a realidade local, responsabilidades e participação, adentrando as dimensões estéticas~éticas~políticas, contemplando “a formação das sensibilidades que movem nossa ação no mundo” (PAYNE et al., 2018, p. 100). Nesse aspecto, “é imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá’-la ou ‘domesticá’-la” (FREIRE, 2016, p. 121). As questões ambientais não podem ser dissociadas do indivíduo e os danos causados ao meio influenciam sobre a estrutura social, cultural e econômica das comunidades. Paula Brügger (2006) aponta para a necessidade urgente de mudanças das velhas práticas sociais, culturais e políticas, onde basicamente dois mecanismos - criação e aplicação de leis e educação - podem promover transformações. São desafios que necessitam enfrentamento pelo processo de aprendizado, amadurecimento e sensibilização para as demandas de superação de uma sociedade antropocêntrica<sup>15</sup>.

14 Diversos debates foram realizados e muitos autores se posicionaram sobre o caráter instrumentalizador da educação e de falhas nos campos teórico, metodológico, didático-pedagógico dos PCNs. Outros apoiaram a proposta destacando a necessidade de uma orientação curricular nacional.

15 Entendendo antropocêntrico como homem branco, ocidental, heterossexual dadas as diversas manifestações racistas, preconceituosas e nefastas localizadas na sociedade. Não é o objetivo desta pesquisa discutir esse tema, apenas situar que um mundo antropocêntrico discrimina, além dos humanos e não humanos, os humanos dos próprios humanos.

Em 27 de abril de 1999, um importante marco legal para a educação ambiental surge com a promulgação da Lei Federal nº 9.795 (BRASIL, 1999), pois dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O documento determina a inclusão da educação ambiental nas políticas educacionais do Ministério da Educação e sua aplicação em todos os níveis e modalidades de ensino. Criada sob o governo de Fernando Henrique Cardoso em seu segundo mandato, foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Seu escopo surge em meio a preocupações mundiais com o meio ambiente, ou seja, uma lei nacional não desvinculada do cenário global. Abro espaço aqui para mencionar o conceito de educação ambiental que o documento apresenta, onde seu Art. 1º diz que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Esse conceito, ao abordar o meio ambiente como bem de uso comum do povo, se distancia do meu entendimento, pois o coloca de forma utilitária. Meu olhar sobre o meio ambiente é de que ele não está aqui para que nos sirvamos dele, mas para que vivamos com ele, conforme já apresentado anteriormente.

Embora abrangendo diversos espaços de educação, possibilitando tocar um grande número de pessoas, a criação dessa ferramenta jurídica não alavancou a educação ambiental com a intensidade esperada. E essa é uma preocupação de muitos/as educadores/as e desta pesquisa.

A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), que é um documento que promove uma perspectiva de questionamento e de aproximação entre conceitos e realidades. Em conformidade com a lei 9.795/99, as Diretrizes reafirmam a educação ambiental como componente integrante, essencial e permanente da educação nacional. Trata-se de um documento significativo, pois apresenta caminhos possíveis para uma educação ambiental transformadora e emancipatória (BRASIL, 2012). Essas considerações são pertinentes com o pensamento de Paulo Freire (1997) que concebe a educação como um processo sócio-político e que os sujeitos que ponderam sobre suas vidas, seus modos de ser-estar no mundo, refletem sobre a realidade e a percebem questionável.



Em 11 de janeiro de 2013, o então governador do Paraná, Carlos Alberto Richa, sancionou a Lei 17505 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental. Em 12 de novembro do mesmo ano, a Deliberação nº 04 do Conselho Estadual de Educação estabelece normas para a educação ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Tais documentos foram impulsionados por movimentos locais que resultaram em diversas ações e estudos, sempre em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental. São documentos que derivam de diversas discussões e encontros e, segundo consta da própria Deliberação, com a participação de vários segmentos da sociedade. Essa participação da sociedade civil se configura num importante caminho, visto que um dos objetivos da educação ambiental é “estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental” (BRASIL, 2012, p. 4).

Lembro aqui das manifestações populares em 2018 contra a redução da APA (Área de Proteção Ambiental) da Escarpa Devoniana, nos Campos Gerais do Paraná, que conseguiu o arquivamento do processo<sup>16</sup>. Não é o propósito desta pesquisa aprofundar a questão, apenas exemplificar o quanto a participação popular é potente. E com a efetivação de uma educação ambiental transformadora é possível trazer resultados consistentes, gerando sensibilização para os problemas ambientais, potencializando valores e percebendo a alteridade do mundo mais que humano (IARED et al., 2016). Para as questões ambientais, é emergente a intervenção das pessoas e o reconhecimento de que silenciar é uma forma de se posicionar. “Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade (FREIRE, 2016, p. 75, grifo do autor).

Campo Magro ainda não possui um sistema próprio de ensino, fazendo parte do Sistema Estadual e consequentemente se integra à Deliberação 04 do Conselho Estadual de Educação. Porém, possui uma Política Municipal de Educação Ambiental, instituída pela Lei 1018 de 09 de março de 2018<sup>17</sup>. Destaco que o referido documento traz a formação continuada

16 Para saber mais consulte: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/10/31/projeto-que-preve-reducao-da-area-da-escarpa-devoniana-e-arquivado-na-assembleia-legislativa.ghtml>>. Acesso em 20/07/2020.

17 A formulação de uma lei de educação ambiental em Campo Magro foi motivada pelo fato de que o município abriga duas Áreas de Proteção Ambiental - APAs - e possuir critérios bastante rigorosos na liberação de indústrias. O legislativo entendeu como importante para o município que as crianças tivessem educação ambiental na rede municipal de ensino, refletindo e valorizando a região (informação obtida por conversas com vereadores que participaram da formulação da lei).

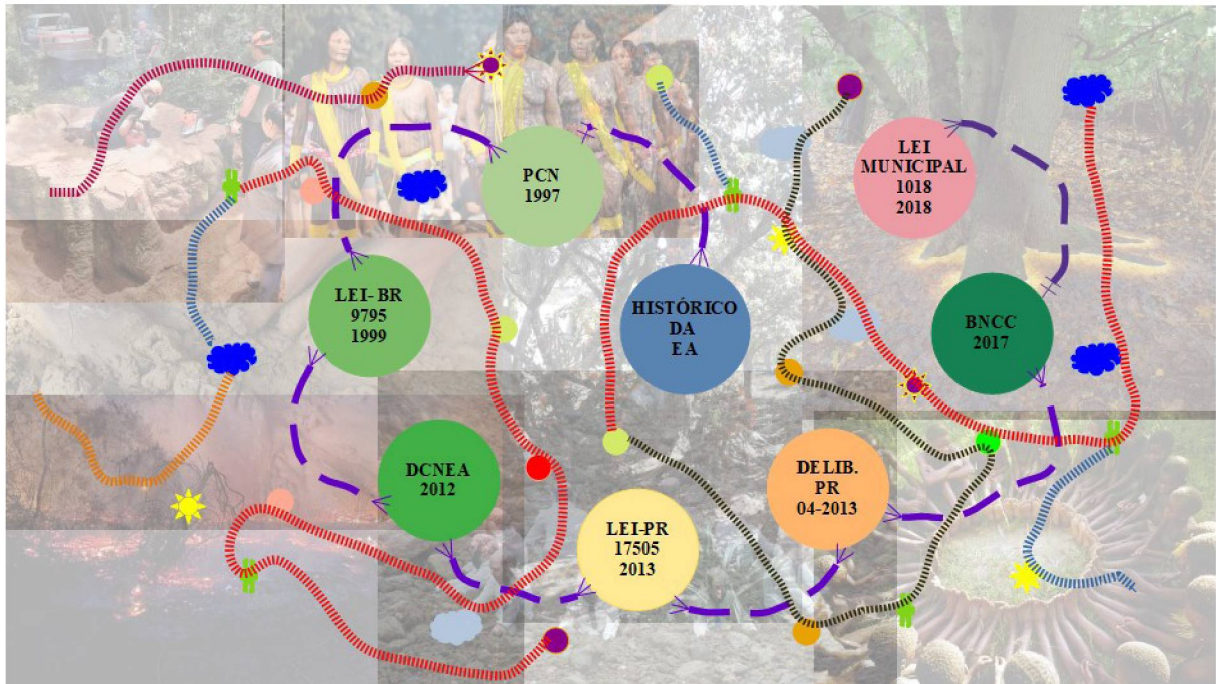
dos professores que atuam na rede municipal de ensino e esse ponto fortalece o curso de extensão ofertado para fins desta pesquisa.

Também é importante ressaltar que, inserida neste contexto, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e que gerou muitas discussões em torno da educação ambiental. Deixo a BNCC para o final desta sequência legal por considerar que, com sua aprovação, houve muitos retrocessos no que se refere à temática. Embora a legislação nacional seja abordada, verificou-se um ocultamento com relação à educação ambiental, pois “há uma exclusão do conceito de Educação Ambiental, como importante área de conhecimento” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 326), o que causa estranhamento, pois esse campo de conhecimento caminhava em crescente construção e conquistas.

Diante da constituição histórica, os caminhos de lutas e conquistas da Educação Ambiental, é possível compreender seu percurso através das políticas públicas no âmbito da perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade para Educação básica. Porém, é lamentável e um retrocesso para a educação no Brasil que a recente BNCC negligencie às políticas públicas que asseguram a presença da EA nas escolas. Essa é uma afirmativa que não é só nossa, mas que vem consolidando-se com os estudos de pesquisadores que discordam da atual BNCC (BEHREND, 2018, p. 85).

Apesar da legislação de educação ambiental ser citada pela BNCC, as abordagens não a fortalecem, ao contrário, houve uma diminuição expressiva da temática e suas perspectivas. Considerando toda a importância da educação ambiental e o caráter norteador da BNCC para as escolas construírem seus currículos, entende-se que esse ocultamento se deve ao fato de que “a perspectiva transformadora da EA vai de encontro à política neoliberal em expansão no país, que aposta no sucateamento da Educação básica, na alienação dos trabalhadores e na exploração do ser humano e dos recursos naturais” (BEHREND, 2018, p. 81).

FIGURA 14 - CAMINHOS LEGAIS - REPRESENTAÇÃO



FONTE: A Autora (2020)

A figura 14 traz uma representação dos caminhos legais da educação ambiental apenas para situar visualmente como a legislação aconteceu e chegou até o município de Campo Magro, onde nada se deu desvinculadamente, mas em correspondência. Nos círculos, a cor azul representa todo o percurso da educação ambiental, as tonalidades verdes são do âmbito nacional, as amarelecidas, do estado do Paraná e a rosada, municipal. Os pontos de ligação estão tracejados porque significam que não houve conexão automática, mas discussões, ponderações e acontecimentos que levaram até a legislação e muitas outras esferas foram envolvidas. As formas circulares caracterizam as leis e os pontos e linhas coloridos ao redor e fundo com imagens variadas remetem aos movimentos, à vida e acontecimentos que transcorriam paralelamente às definições dos documentos oficiais.

As políticas públicas representam a “organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade” (SORRENTINO et al., 2005, p. 290), ou seja, com essa organização, têm-se a concepção de que ações educacionais resultam do envolvimento de diversas esferas da sociedade e que o Estado representa um papel importante na construção de diálogos e entendimentos. Tais documentos são um grande apoio às demandas ambientais, são um processo de compartilhamento de ações entre o Estado e a sociedade civil.

Concernente à educação ambiental, “embora o rigor da lei promova mais mudanças comportamentais do que de valores, é inegável que existe um componente educativo também nesse universo basicamente coercitivo, que é o legal” (BRÜGGER, 2006, p. 97), ainda que alguns autores apontem para a necessidade de fomentar a educação ambiental nas escolas (LOUREIRO, COSSÍO, 2007; LIPAI, LAYRARGUES, PEDRO, 2007) indicando a importância das leis e sua incrementação, mas sem abandonar a responsabilidade individual e a necessidade de formação e apropriação desses documentos, aliando teoria e prática.

Marcos Reigota afirma que

a educação ambiental não pode se limitar ao acúmulo de conhecimentos, mas sim selecionar e interpretar os conhecimentos disponíveis e sem perder de vista que o objetivo principal é fazer com que esse conhecimento possibilite e amplie a participação política e social dos alunos e das alunas, dos professores e das professoras, assim como de todos os sujeitos (diretores e diretoras, cozinheiros e cozinheiras, serventes) do processo educativo (REIGOTA, 2014, p. 98).

Esse pensamento apresenta quesitos sobre o entendimento de que a educação ambiental não é algo separado da vida, não pode ser abordada superficialmente nem desvinculada da realidade da qual emerge e que há necessidade de construção de saberes tanto das ciências, quanto populares, para uma melhor percepção de mundo. Seguindo esse trajeto, as artes visuais podem contribuir significativamente para o enfrentamento tanto das barreiras que dificultam a efetivação da educação ambiental nas escolas, como provocar diálogos representativos entre diversos temas, atuando de forma criativa, integrando saberes e aproximando os trabalhos artísticos da realidade dos/as educandos/as, permitindo que suas singularidades e inquietações pessoais sobre a temática possam aflorar, “já que o pensador pensa sempre a partir do que ele é” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 17).

#### **4 ESTAÇÃO TRAVESSIAS**

Chega-se ao ponto onde uma bela jornada já foi experienciada. Do embarque até aqui foram conhecidos caminhos, paisagens, experiências com autores e conceitos ligados ao cotidiano, um saber que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p.19). Agora se inicia um novo trajeto, que exige um mergulho mais profundo na experiência, entrelaçando discursos e teorias e buscando frutificar através de convivências, vínculos, atividades, trocas. E seguindo novamente as considerações de Paulo

Freire, “gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo” (2016, p. 52). O curso de extensão<sup>18</sup> no município de Campo Magro não intenta capacitar para finalidades específicas, mas transcender concepções de uma arte elitizada e tornar sua assimilação mais abrangente. As expectativas com relação à educação ambiental pelo ensino das artes visuais são instigantes, pois a oportunidade de construção conjunta de saberes pelo viés ecofenomenológico extrapola as práticas comuns de ensino, em que a visão antropocêntrica coloca o ser humano como central e prioritário nas relações e conceitos. As práticas artísticas também sofrem ressonâncias desse pensamento antropocêntrico quando rompem com os elos que ligam as criaturas de seu meio, quando são compartimentalizados os sentimentos, impulsos, relações, emoções. Essa desagregação de elementos que foram unidos pela experiência dissolvem os fatores objetivos e subjetivos e as relações ativas e receptivas estabelecidas com o meio (DEWEY, 2010). Deixa de ser convivência para ser contemplação.

#### 4.1 TRILHOS E VEREDAS

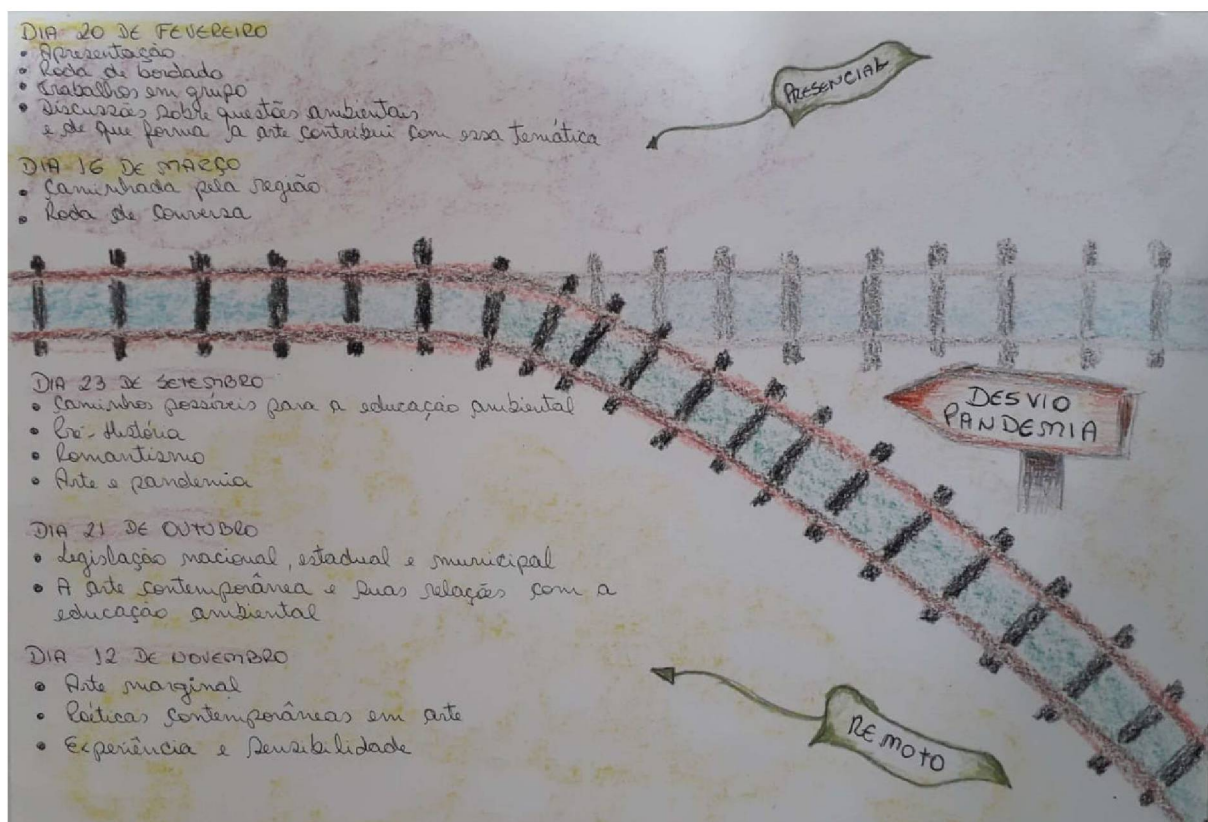
A pesquisa de campo e coleta de dados se deu por meio de curso de formação de professores no município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba-PR, onde resido. O percurso se iniciou por meio de consulta junto à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMEC), onde foi apresentado projeto de curso de extensão universitária com 30 horas de duração, intitulado “Um novo olhar sobre as relações Artes Visuais e Educação Ambiental”. O curso se destinou inicialmente a 17 professores/as e pedagogos/as da rede municipal de ensino, que foram encaminhados pela própria SEMEC, mas finalizou com 9 participantes. A proposta era de que os encontros se dessem presencialmente e os dois primeiros assim o foram. Devido a pandemia, os três últimos aconteceram de forma remota, respeitando o isolamento social que o momento exigiu. A figura 15 traz um apanhado geral do curso, pois adiante abordo mais especificamente cada etapa.

---

18 O curso de extensão “Um novo olhar sobre as relações Artes Visuais e Educação Ambiental” foi formalizado pelo Departamento de Biodiversidade junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná.



FIGURA 15 - SÍNTESE DO CURSO



FONTE: A Autora (2021)

Como demonstrado, o curso precisou ser adaptado ao novo contexto de excepcionalidade, com um intervalo para adequações, articulações e ajustes, pois foi um momento singular e muitas coisas, de modo particular na educação, necessitaram de preparação para uma nova rotina.

A coleta de dados, além das observações nos encontros, se deu por meio de análise interpretativa de mapa artístico desenvolvido individualmente após uma caminhada, contendo as percepções dos/as participantes sobre o trajeto, que de forma livre e peculiar foi elaborado com imagens, colagens, desenhos, pinturas, textos, etc. Um mapa não no sentido de cartografia, mas de apresentação de percepções sobre determinado trajeto.

Para esta pesquisa, mapa não se configura como a representação visual, objetiva e neutra de uma região. Considero uma abordagem mais ampla, seguindo o pensamento de Brian Harley (2009, p. 2) quando considera os mapas como

parte integrante da família mais abrangente das imagens carregadas de um juízo de valor, deixando de ser percebidos essencialmente como levantamentos inertes de paisagens morfológicas ou como reflexos passivos do mundo dos objetos. Eles são



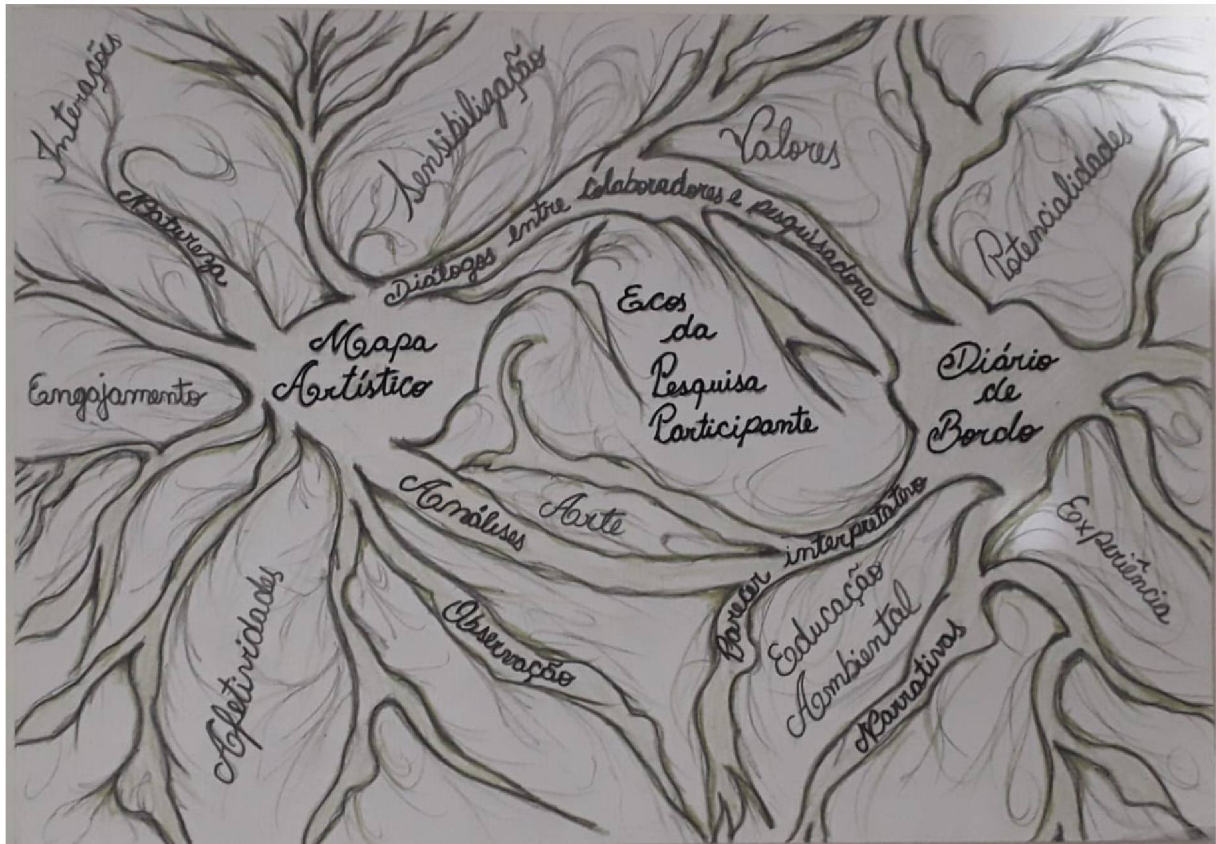
considerados imagens que contribuem para o diálogo num mundo socialmente construído.

Esse entendimento é importante porque tira a rigidez da elaboração do mapa e dá a essa construção a liberdade e leveza de colocar visualmente as percepções individuais do lugar visitado. Não se trata de um espelho do lugar, mas de trazer de forma bastante singular, numa perspectiva sensível e estética, um conjunto de informações. No campo da arte, segundo Oliveira (2012, p. 101), “os artistas estão diluindo as fronteiras entre arte e geografia, algo que não parece tão incomum no que diz respeito à produção artística contemporânea, tendo em vista sua potência em fundir campos do conhecimento e operar pela inter e transdisciplinaridade.” Assim, a noção de que mapa tem função utilitária e exclusiva como representação gráfica de uma superfície terrestre vem sendo quebrada pela arte contemporânea, ampliando suas formas e funções e abrindo espaço para produção de instrumentos simbólicos. A motivação para trazer mapas artísticos como dados investigativos se baseia nessa concepção, pensando o material não como guia, mas como “mundo, visões do mundo ou ainda mundos imaginários” (OLIVEIRA, 2012, p. 98).

Outra forma de coleta se deu por meio de um diário de bordo, que se configurou no registro individual das apreensões alcançadas pelo curso e reflexões proporcionadas pelo mesmo durante seu desdobramento. Embora o nome seja diário, que pressupõe anotações todos os dias, solicitei que fosse feito de forma bem livre, sem a obrigação de registros diários, mas de considerações relevantes, que julgassem importante apontar, em conformidade com o curso e as abordagens. Trata-se de uma estratégia pedagógica que acompanha os objetivos pretendidos pela investigação, pois o diário produz afetos ao ser construído e contribui para que haja um diálogo fluido entre o autor e sua produção. Alves (2004) argumenta sobre o diário ser um registro pessoal de experiências e observações realizado de forma espontânea e que são eficazes para se perceber o que o autor pensa intimamente sobre o que aponta. Também aborda sobre a importância do diário para reflexões pessoais das próprias vivências e como instrumento de investigação. Já Oliveira, Gerevine e Strohschoen (2017) discutem a favor do potencial metodológico do diário de bordo para alicerçar registros e reflexões intencionando a alfabetização científica em todos os níveis de ensino e não necessariamente no espaço escolar. Essa concepção revela a força dos diários, que dão suporte ao processo investigativo e abrem espaço para novas reflexões e direcionamentos sobre os temas registrados. Sousa e Tessler (2012, p. 15) falam sobre como anotar e aprofundar

reflexões leva a habitar diversos lugares e definem o diário de bordo como “espaços móveis de trabalho, lugares para pensar por meio de desenhos e escritas, sem compromisso com a linearidade”. Nessa perspectiva, o diário não se encontra num espaço de organização por datas e temas, mas de entrelaçamento de acontecimentos, de reflexões e vivências. Silva e Lampert (2015, p. 1107) argumentam sobre o diário, sendo um lugar de análises e percepções, “pode estar entre o poético e o pessoal, deambular entre sonhos e desejos, e, sobretudo, nos possibilitar uma reflexão entre o prático, o teórico, o artístico e o pedagógico.” São algumas considerações sobre o diário de bordo que enfatizam a importância desse material, sua potência nas investigações e sua capacidade de promover autoconsciência sobre os fenômenos.

A opção por esses métodos e materiais para a análise de dados se revela em consonância com todo o caminho da pesquisa, que delineou propostas educativas alicerçadas na perspectiva de instigar a produção artística articulada ao pensamento científico, oferecendo caminhos criativos para o desenvolvimento de atividades relacionadas à temática ambiental (CARVALHO, 2006). Estes materiais se configuram num fluxo de vivências, de afetar e ser afetado, ao que Payne et al. (2018, p. 100) indicam como “uma capacidade contínua de aprender e nos relacionarmos com tudo o que nos envolve.” Por ter esse olhar sobre a pesquisa, que se caracteriza como participante e entendendo participação como instigadora de novas perspectivas no encaminhamento das vivências e atividades com fluidez e multiplicidade de percepções, escolhi o rizoma (FIGURA 16) como forma de representá-la. E assim, com a investigação seguindo esses trilhos, produzir um conhecimento que “deságua numa comunidade cultural chamada *educação* e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes” (BRANDÃO; BORGES, 2007, grifo dos autores).

FIGURA 16 - RIZOMA<sup>19</sup> DA PESQUISA

FONTE: A Autora (2020)

A escolha pela forma do rizoma se consolida com o entendimento de que a pesquisa está sempre em movimento. Não se trata de uma metodologia desorganizada, mas pensada no âmbito de que “as coisas *vazam*, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas” (INGOLD, 2012, p. 29, grifo do autor). Em suma, por meio da imersão nessas ramificações surgem pontos importantes para a construção de saberes e ampliação de percepções, pois o rizoma não se fecha sobre si, é aberto e “são relações não *entre*, mas *ao longo de*” (INGOLD, 2012, p. 41, grifo do autor). Nesse sentido, minha associação à imagem do rizoma como caminho metodológico permite pensar os saberes como criadores de novas relações, dissolvendo a rigidez no trato com os dados, exigindo sensibilidade e abrindo espaço para múltiplas questões e reflexões de forma fluida e dinâmica.

<sup>19</sup> Rizoma em biologia se configura como uma estrutura componente em algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo. Por sua característica, onde qualquer elemento pode afetar e ser afetado por outro, torna-se interessante para analogias na filosofia, política, semiótica e comunicação para análises de sistemas. Para esta pesquisa, rizoma se entrelaça com o pensamento de Tim Ingold (2012), discutido no texto.

à medida que fui trilhando o percurso. Nesse ínterim, rizoma rompe com a ideia de hierarquia e fragmentação de saberes.

Cae Rodrigues (2019) em sua pesquisa sobre motricidade utiliza a expressão ‘ecos’ em dois sentidos: como possibilidades que se abrem - ecoam - a partir de conceitos e como possíveis horizontes ecológicos. Tomo de empréstimo esse entendimento ao empregar ‘ecos’ antes da expressão pesquisa participante, na aspiração de que os conceitos também ecoem como possibilidades de abertura para múltiplos entendimentos e oportunize percepções sob a ótica da ecofenomenologia, superando uma “visão utilitária, técnica e antropocêntrica” (SATO, 2016, p. 14) do mundo.

Com a análise interpretativa dos dados, se pressupõe que não existe uma demarcação estática e linear nos materiais produzidos e que também não é possível identificar facilmente as escolhas, entendimentos e percepções dos/as autores/as. Como são composições elaboradas por seres subjetivos num mundo complexo e em movimento, as interpretações visaram conhecer como os/as cursistas trataram o que observaram nos encontros e conversas, suas dificuldades, estratégias e procedimentos para apresentar o material solicitado. Em suma, a tentativa foi de explorar a fecundidade das concepções que os/as autores/as apresentaram, ‘ler nas entrelinhas’ e formar um juízo crítico, levando em conta sua originalidade, validade e contribuição às questões (SEVERINO, 2002).

A pesquisa, com suas dimensões pedagógicas e políticas, também procurou refletir acerca da educação ambiental por meio de discussões de temas contemporâneos articulados com as artes visuais, possibilitando uma abertura para mudanças pessoais e conceituais, estimulando ações tanto no âmbito profissional quanto particular. A investigação buscou a integração de saberes e extrapolar seu campo de ação e temporalidade. Esse comprometimento em trazer um novo olhar sobre a educação ambiental assumido com o grupo pesquisado, vislumbrou dialeticamente a integração de conhecimentos e a autonomia dos sujeitos em suas produções. Brandão e Borges (2007, p. 57) afirmam que

A pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha.

Esse compromisso de pensar no coletivo, coloca a pesquisadora como parte do campo de pesquisa e trouxe para as discussões o município de Campo Magro, com sua legislação e sua realidade, sua natureza, suas adversidades e potencialidades. Foi uma experiência de pesquisa participativa associada ao pensamento de Paulo Freire (2016) quando afirma que o mundo está em construção, que a história não está determinada, mas é possibilidade de transformação e que o papel do ser humano não é o de constatar, mas o de intervir.

Outro pensamento norteador da investigação e consequentemente envolve a coleta de dados é o de observação participante (INGOLD, 2016), que assevera sobre estar atento às pessoas e às coisas, aprendendo com elas e acompanhando-as nas percepções e ações, uma organização de afeto entre observador e observado, uma deferência de ações e palavras em formação mútua. E esta pesquisa buscou esse engajamento sensível com o que circundou todo o processo, desde os primeiros contatos com a Secretaria de Educação do município, nas conversas particulares ou com o grupo, aos encontros propriamente ditos.

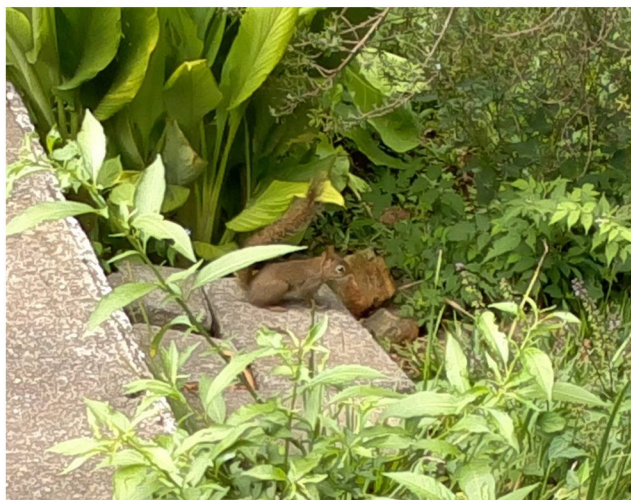
Com essas perspectivas, o curso montado e aprovado, iniciei os preparativos das aulas e toda a organização necessária para a efetivação do mesmo. Mas antes de dar início ao curso especificamente, que tal conhecer Campo Magro?

#### 4.2 BEM VINDOS/AS À CAMPO MAGRO-PR

Sou moradora de Campo Magro há cerca de 20 anos. Me apaixonei pelo lugar assim que o vi. Estrada de terra, carroça pelo caminho, muito verde, lebres e serelepes (FIGURA 17). Este último visitou o meu quin-dim. Foi uma visita de aproximadamente 2 horas, onde o bichinho passeou pelas árvores, calçadas e muros.



FIGURA 17 - SERELEPE NO MEU QUIN-DIM



FONTE: A Autora (2018)

Campo Magro tem uma aura ímpar (FIGURA 18). Gosto deste ambiente, do cheiro de terra molhada quando chove, do silêncio quebrado pelos quero-queros da região, do farfalhar das folhas se movimentando com o vento. É um cenário especial e agradável, longe da movimentação da capital, com seu trânsito intenso e correrias.

FIGURA 18 - VEGETAÇÃO E AGRICULTURA



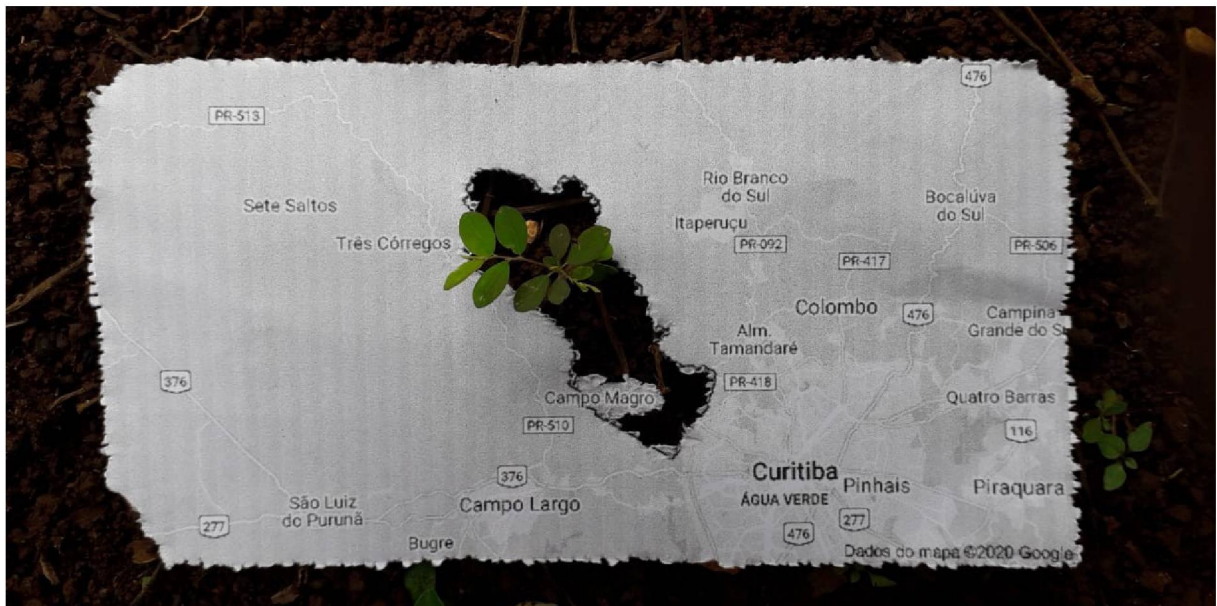
FONTE: A Autora (2020)



Criado pela Lei Estadual nº 11.221, de 11 de dezembro de 1995, a instalação do município se deu em 1º de janeiro de 1997. Município jovem, ganhou a denominação de Campo Magro por ocasião do tropeirismo ainda no século XVIII, onde no período de inverno as pastagens eram escassas e o gado emagrecia. A região se parecia com um campo minguido. E assim a localidade ficou conhecida como Campo Magro.

Situado a noroeste da Região Metropolitana de Curitiba (FIGURA 19), possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>20</sup>, uma área de 275,352 Km², com população estimada em 2019, de 29.318 habitantes.

FIGURA 19 -LOCALIZAÇÃO DE CAMPO MAGRO



FONTE: Google Maps com intervenção da autora (2020)

Seu bioma é de Mata Atlântica, vegetação caracterizada como ombrófila mista - araucária, imbuia, canela, bracatinga (FIGURA 20) e abriga dois mananciais - subterrâneo Karst e de superfície do Rio Passaúna e Rio Verde - com duas áreas de conservação, a APA - Área de Proteção Ambiental do Passaúna e a UTP, Unidade Territorial de Planejamento de Campo Magro, que visa a proteção dos afluentes do Rio Verde.

20 Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/campo-magro/panorama>>. Acesso em: 17/08/2020.

FIGURA 20 - ARAUCÁRIA E BRACATINGA



FONTE: A Autora (2020)

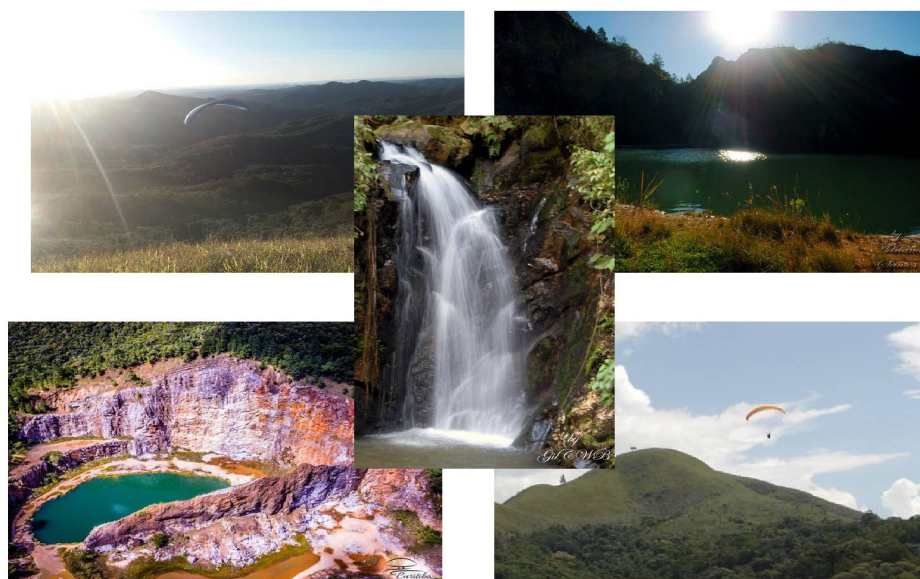
Sua economia se baseia na agricultura, caracterizada como agricultura familiar. A criação de bovinos, suínos e peixes também é outra atividade significativa do município. Os derivados do leite, como queijos e requeijão, assim como vinhos e compotas integram a produção artesanal. O município se destaca nacionalmente pela produção de móveis em fibras naturais e sintéticas.

O turismo rural também é um ponto importante do município, com o circuito “Verde que te quero verde”, que oferece práticas de esportes de aventura, gastronomia rural e polonesa, chácaras para pesca e cavalgadas, estâncias aquáticas, entre outros, além de seus atrativos naturais (FIGURA 21). O circuito preza a sustentabilidade<sup>21</sup>.

---

21 Disponível em: <<http://www.campomagro.pr.gov.br/turismo-rural/>>. Acesso em: 19/08/2020.

FIGURA 21 - PONTOS TURÍSTICOS



FONTE: Disponível em: <[https://www.tripadvisor.com.br/Tourism-g2350009-Campo\\_Magro\\_State\\_of\\_Parana-Vacations.html#/media/2350009/169466016:p/?focusedIndex=0](https://www.tripadvisor.com.br/Tourism-g2350009-Campo_Magro_State_of_Parana-Vacations.html#/media/2350009/169466016?p/?focusedIndex=0)>. Acesso em: 19/08/2020.

Com relação à educação, o município possui quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e nove Escolas Municipais, além de seis estabelecimentos estaduais. E é aos profissionais das instituições municipais de educação que este estudo se vincula<sup>22</sup>.

Campo Magro possui uma rica história com a peculiaridade de ter como herança e moldes a “miscigenação de raças e costumes, onde esta mescla de modo de vida constantemente vai recebendo influências culturais com a chegada de novos habitantes das mais diferentes regiões do estado, do Brasil e de outros países” (CALADO, 2004, p. 169). Embora rico em (bio)diversidade, o município também tem seus problemas, como um grande percentual da população sem destino adequado de esgoto, descarte irregular de lixo - mesmo com coleta de lixo comum e lixo reciclável na região - monocultura de plantas exóticas, que provocam o desequilíbrio ecológico, queimadas, etc. (FIGURA 22).

22 Disponível em: <<http://www.campomagro.pr.gov.br/educacao/>>. Acesso em: 17/08/2020.



FIGURA 22 - ALGUNS TRAÇOS DESFAVORÁVEIS NA REGIÃO



FONTE: A Autora (2020)

Estes são alguns temas que o curso não intencionou ignorar, pois impacta diretamente nas relações humanas e não humanas, na capacidade de aprendizados e relacionamentos com tudo que nos envolve e os modos que criamos para viver e nos mover ao longo da vida, e que nos torna o que somos (PAYNE et al., 2018).

Desde que me mudei para este município passei por diversas experiências estéticas na e com a natureza. Relato dois momentos muito significativos. O primeiro aconteceu em uma de minhas caminhadas matinais, quando fui surpreendida por uma leve chuva. Era uma manhã fria e estava próxima de uma plantação de milho. Quando ouvi o som da chuva caindo sobre as folhas do milharal, parei para ouvi-lo. Não posso descrever a beleza do som, mas foi tão impactante que sinto saudade daquele dia. Fiquei alguns minutos ali, parada, sentindo a chuva nas minhas mãos e rosto e imersa naquele som, conhecendo um ‘mundo’, muito além de cores, cheiros, sons e formas. Um mundo integral, sincrônico, onde razão e emoção se davam em estado absoluto.

A outra experiência impactante foi num dia de sol e calor, quando voltava para casa no início da tarde, após uma manhã cansativa de estudos na FAP e passei por entre uma plantação de trigo. Novamente fui pega pelo som quando uma brisa leve agitou as espigas de trigo e aquele ruído parecia uma melodia suave feita com chocalhos. Novamente parei, fechei os olhos por uns instantes e me deixei levar pelo som, pela brisa e pelo calor do sol. Fiquei sensibilizada com a delicadeza do momento.

Foram instantes únicos, carregados de emoção, impossível de descrever totalmente. Iared e Oliveira (2017) refletem sobre o corpo engajado/mente encarnada e multissensorial como teor eco/somaestético, ou seja, vivenciar a experiência do corpo imerso nas interações, fluxos e correspondências do movimento no e com o mundo. Foi dessa forma que, mesmo sem conhecer à época as teorias, mergulhei em experiências que afetaram meu modo de ser-estar no e com o mundo e também influenciaram no carinho que tenho pelo município. É essa perspectiva de CONFETOS - a mescla entre conceitos e afetos (SATO, 2016), que não privilegia somente as racionalidades epistêmico-praxiológicas na investigação científica, mas acolhe sentimentos, subjetividades, afetividades (SATO, SENRA, 2009), que intenciono refletir.

## 5 ESTAÇÃO ENTRELAÇANDO (ECO)NARRATIVAS, FALAS, CENÁRIOS

Nesta estação, trago um emaranhado de resultados e discussões, dialogando com (eco)narrativas, que são “formas de descrever a experiência do corpo-espço-tempo **na/da/com** a natureza” (IARED; OLIVEIRA, 2017, p. 104, grifo das autoras), entrelaçando com minhas percepções e entendimentos.

A jornada iniciou em uma sala anexa à Biblioteca Municipal e contou com a participação de 17 pessoas, entre professores/as e pedagogos/as que são as ‘estrelas’ da minha pesquisa. Por isso, ao me referir a cada uma delas, mantendo o sigilo e anonimato, utilizarei E 601, E 602, E 603, e assim por diante (lembra do pequeno príncipe? Seu planetinha B 612? me inspirei nele).

### 5.1 ENTRE BORDADOS, TEXTOS E IMAGENS

No dia 20 de fevereiro de 2020 nos reunimos para nosso primeiro encontro que foi pela manhã, das 8 h às 12 h. Estava cheia de expectativas e ao mesmo tempo, apreensiva, pois não conhecendo os/as participantes, não sabia seus interesses e anseios. Mas foi uma grata surpresa perceber que estavam animados/as e interessados/as no tema. A apresentação aconteceu por meio de uma roda de bordado (FIGURA 23), que consistiu em cada participante bordar algo que o apresentasse, alinhando com sua presença naquele curso. Levei todo o material - um tecido único, onde as interferências, marcas, construções e até o



desmanchar de alguns pontos impacta no resultado final, agulhas e linhas coloridas que tinha em casa. A argumentação sobre o tecido único e suas marcas já iniciou os entendimentos de educação ambiental que o curso pretendia. Todos/as ficaram ao redor do tecido, realizando seus bordados e compartilhando dificuldades e habilidades com a atividade e histórias (familiares ou não) sobre bordado.

FIGURA 23 - RODA DE BORDADO



FONTE: A Autora (2020)

Foi um compartilhamento muito enriquecedor e, de forma lúdica, pude iniciar entendimentos do que Larrosa (2002, p. 27) chama de “saber da experiência”, que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Terminada a atividade, a apresentação pessoal foi iniciada e cada participante falou sobre a escolha da figura do seu bordado, que caminharam por flores, corações, borboletas, entre outras que se relacionavam com os interesses pessoais e facilitaram sobre falar de si mesmo/a, assim como suas dificuldades no exercício (FIGURA 24) e expectativas com o

curso. Percebi pela escolha do bordado e falas, o amor pela profissão, o carinho pelos/as educandos/as e a preocupação com as questões ambientais, mais especificamente com o lixo e com a água (como já apresentado, o município está vinculado a mananciais). Segundo Paulo Freire (1997, p. 53), “a linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos”. Tais posicionamentos me ajudaram a pensar nos próximos encontros, metodologias e abordagens.

FIGURA 24 - BORDADOS



FONTE: A Autora (2020)

Na sequência, dei início à apresentação do curso, as proposições e os espaços abertos para sugestões, pois o curso não é fechado em si e pretende ser construído com humildade, no entendimento de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. É um processo democrático onde ouvir é sinônimo de respeito e não me deixa presa em ‘minhas verdades’, mas aberta a aprender e ensinar (FREIRE, 1997). O histórico da educação ambiental foi apresentado de forma sucinta e com relação à legislação nacional houve solicitação de aprofundamento em outra data, com discussões mais esmiuçadas. Percebi que a segurança em fazer educação ambiental na escola é fator importante para o grupo e a legislação traz esse respaldo.

Um breve intervalo foi realizado, pequenos grupos se formaram e o bordado foi tema de brincadeiras. Gostei desse retorno com relação à dinâmica de apresentação, pois aproximou as conversas e interações. Após o ‘cafezinho’, a proposta foi formar três grupos para discutir alguns temas e depois apresentá-los, relacionando-os com as muitas imagens que levei e foram dispostas sobre a mesa. Essas imagens foram de grande variedade, desde imagens de obras de artistas famosos até recortes de propagandas de revistas. Não selecionei nenhuma especificamente pensando nos temas. Fiz essa escolha para deixar bastante ampla as possibilidades de diálogos com os assuntos. A figura a seguir (FIGURA 25) demonstra os temas de cada grupo:

FIGURA 25 - GRUPOS E TEMAS



FONTE: A Autora (2020)

A escolha dos temas se deu por estarem na mídia naquele momento e elucidado que o grupo dois ficou com dois temas por se tratarem de textos menores comparativamente aos outros grupos. Foram temas bem variados e as discussões mostraram que os/as participantes tinham pouco contato com os conteúdos. As apresentações, relacionando com imagens artísticas, foram congruentes, as escolhas se ‘encaixaram’ com os temas de forma bem objetiva (FIGURA 26). A ideia não era ilustrar o tema, mas construir um diálogo entre imagem e texto e perceber se havia intimidade com esse tipo de atividade. Acabou sendo ilustração do tema e não houve o que Silvio Zamboni (1998, p. 56) chama de “ir além” já que “um objeto observado pelo olho, pode remeter a outras imagens formadas a partir do olhar, o qual não é limitação da percepção do objeto em suas características físicas imediatas, o olhar

é ir além, é captar estruturas, é interpretar o que foi observado.” Considerando que as discussões foram produtivas e percebi potencialidades para ampliar o olhar sobre as imagens, me alio ao pensamento de Sato e Passos (2009) quando afirmam que as memórias, os sentidos que são dados aos acontecimentos, as formas de expressão e de criação, tudo isso faz parte das particularidades que incitam uma leitura de imagem e que, dando asas à liberdade para criar e recriar, levam a arte a transcender a invariabilidade textual e incitar novas linguagens pedagógicas.

FIGURA 26 - APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS



FONTE: A Autora (2020)

O primeiro dia foi encerrado com essa atividade. Solicitei aos/as participantes que, ao voltarem para suas atividades rotineiras, olhassem para o entorno com mais cuidado, dessem atenção aos espaços naturais aos quais estão acostumados/as - a textura de folhas, as variações de cores na terra, a forma das flores e troncos. O automatismo diário faz com que nos acostumemos com as paisagens e essa solicitação de voltar a atenção para elas se deu na tentativa de superar uma certa ‘cegueira’ aos ambientes corriqueiros. De minha parte, voltei para casa a pé, cerca de 3 km, sentindo o sol e observando a natureza ao redor. Quase tudo pareceu mais encantador.

## 5.2 CAMINHANDO, OBSERVANDO, SENTINDO...

O segundo encontro aconteceu no dia 17 de março, pela manhã, e se caracterizou em uma caminhada pela região. Foi um percurso de aproximadamente 2,5 km mesclando área



rural e urbana, com espaços de plantação, vegetação nativa e residências. A escolha do trajeto foi feita pela variedade de paisagens e intervenções no meio ambiente e com a intenção de realizar uma educação ambiental pela caminhada, saindo das salas e apresentações formais.

A caminhada em Campo Magro aconteceu pela manhã e estava um dia lindo de sol. Nos reunimos em frente ao Centro de Eventos do Município. Estávamos todos/as animados/as, fazendo brincadeiras com os “estilos” de cada um, seus acessórios (óculos, chapéus, bonés). Antes de partir, solicitei a todo/as que conversassem o menos possível, que não usassem o celular (eu tiraria as fotos e depois disponibilizaria para o grupo), pois a intenção da caminhada era ‘mergulhar na experiência’, aproveitar aquele momento para perceber a relação no~com o lugar por meio de experiências de imersão e sensoriais, propiciando o fluxo do mundo humano com o mundo mais que humano (IARED, 2017). O uso de aparatos tecnológicos também é mencionado por Iared (2017), pois podem afastar de uma conexão integrada com a natureza. A mesma experienciou essa conexão realizando uma caminhada em grupo no Cerrado sem o uso de gravador ou câmeras, apenas anotando as respostas afetivas de alguns participantes (IARED, 2018). No meu caso considerei importante o registro fotográfico da caminhada por se tratar de percurso diverso e de interesse da pesquisa obter imagens. Outra atividade informada antes do início da caminhada foi a realização de trabalho de *frottage*<sup>23</sup>, onde os/as participantes escolheriam um objeto ou superfície do ambiente para a prática e que eu estava levando os materiais necessários (papéis e giz de cera).

Iniciado o percurso, algumas pessoas optaram por caminhar sozinhas, outras em pequenos grupos. Em pontos estratégicos, chamava a atenção do grupo para a paisagem, para as plantações de árvores exóticas (*pinus* e eucalipto). Em alguns momentos foram os/as cursistas/as que me interpelaram sobre alguma situação (esgoto a céu aberto, lixo jogado na mata, queimadas) ou alguma planta que despertou a curiosidade (FIGURAS 27, 28 e 29).

---

23 *Frottage* é um termo francês que significa friccionar. Trata-se de um método surrealista desenvolvido pelo artista Max Ernst em 1925. Consiste em esfregar o lápis numa folha colocada sobre uma superfície, obtendo sua forma e textura.



FIGURA 27 - INÍCIO DA CAMINHADA - ESPAÇO URBANO



FONTE: A Autora (2020)

FIGURA 28 - PARADA PARA OBSERVAÇÃO



FONTE: A Autora (2020)

FIGURA 29 - INTERAÇÃO



FONTE: A Autora (2020)

Foi uma caminhada bastante insólita para mim, pois gosto dessa atividade e em alguns momentos esquecia que era pesquisadora e me envolvia profundamente com o cenário. Em outros momentos ficava preocupada em coletar imagens e dados e me desvinculava totalmente do ambiente. Essa condição de pesquisadora que faz parte da pesquisa, pois está imersa na mesma experiência, é discutida por Iared e Oliveira (2017) e Payne et al. (2018, p. 109), afirmando que não se descreve o que se observa apenas, pois estão todos/as engajados/as, “cada qual com seu corpo e sua percepção de mundo”.

### ***Curiosidade e cansaço***

As conversas e interações mostraram que a caminhada proporcionou momentos de afetividades e preocupações com a natureza. O lixo e as queimadas chamaram a atenção, mas também algumas peculiaridades da natureza. Cito particularmente a parada feita sobre uma planta nativa toda florida e carregada de besourinhos (FIGURA 30). As expressões de encantamento com a beleza da cena e depois, quando alguns besourinhos resolveram nos acompanhar, propiciaram experiências de afetividade com o ambiente. Iared (2018, p. 187) fala sobre a compreensão do movimento em seu nível experiencial e que “o corpo em movimento responde às afetividades em relação ao ambiente”. Dessa forma, as respostas afetivas percebidas nessa experiência com os besourinhos só foi possível por ocasião da

caminhada, desvelando seu potencial de (re)vincular o ser humano com a natureza e perceber suas formas, cores, texturas, que são importantes fundamentos para as artes visuais.

FIGURA 30 - CACHO DE FLORES COM BESOURINHOS



FONTE: A Autora (2020)

Outro momento importante foi quando E 607 começou a fazer perguntas sobre a plantação de milho, período e formas de colheita. E 603 não teve dúvidas: arrancou uma espiga, descascou-a e entregou a E 607 (FIGURA 31). Depois, E 603 me falou que, quando criança ajudou muito os pais na roça e que colher milho àquela época era feito manualmente.



FIGURA 31 - ESPIGA DE MILHO



FONTE: A Autora (2020)

De acordo com Sato, Duarte, Pazos (2018, p. 106), “todo acontecimento é potencialmente educador” e “os caminhantes ensinam e aprendem uns com os outros”. Nessa perspectiva, a inclusão de experiências vividas na infância, os diálogos sobre saberes e as diferenças culturais que se integraram à caminhada são fontes de uma educação ambiental pelo caminhar.

Cansados/as, paramos em um local com sombra e pedras para sentar (FIGURA 32). Foi um momento de alento, pois o sol estava ficando intenso. Após alguns minutos de relaxamento, entreguei os materiais para a realização da atividade em *frottage*. Cada participante fez sua escolha, depois eu recolhi os trabalhos para que não precisassem carregar na sequência da caminhada e devolvi no final do encontro.

FIGURA 32 - DESCANSO



FONTE: A Autora (2020)

Após esses momentos de descanso, seguimos com a caminhada, agora já com boa parte do trajeto percorrida, rumo ao centro de eventos, local da partida. O cansaço se tornou evidente em algumas pessoas e os grupos se distanciaram por ocasião dos ritmos variados e o tempo de cada um/uma foi respeitado. A ideia inicial era de chegar no centro de eventos, descansar, lanchar e depois conversar, discutir um texto e trazer algumas considerações e imagens sobre *frottage*, mas a fadiga alterou o rumo do encontro. Após um período de descontração e lanche, nos reunimos para falar da caminhada. Foi um diálogo muito enriquecedor, as percepções sobre a caminhada foram diversas e as conversas se entrelaçaram e completaram. Se tornou um momento precioso do pós caminhada que mostrou a importância dessa atividade, como as experiências individuais transcenderam para um entendimento coletivo e, de acordo com Iared (2018, p. 189), “como os vários sentidos foram desencadeados pelo fato do corpo e mundo mais que humano estarem em movimento.”

Após essa conversa, apresentei algumas questões sobre o mapa artístico a ser realizado com base nessa caminhada e o encontro foi encerrado. Voltei para casa bastante feliz com os resultados do encontro~caminhada.



### 5.3 DESVIO PANDEMIA E OUTROS FENÔMENOS

Esse desvio não fazia parte do trajeto, mas se tornou obrigatório. A pandemia do novo coronavírus (COVID 19) dispensa apresentações, pois estamos imersos nela. Quando encerramos o encontro de março, já comentávamos sobre os possíveis desdobramentos que a pandemia poderia ocasionar na sociedade como um todo e especificamente na educação. E atingiu em cheio esta pesquisa. Alterou os rumos do curso, que se desenvolveria presencialmente, com atividades em grupos e individuais, práticas artísticas e uma nova saída para visitação a lugares específicos do município. Como as aulas das escolas passaram a ser remotas e o/as participantes do curso ficaram bastante envolvidos e sobrecarregados, pois tudo foi novidade e necessitou de um período de adaptação, deixei o curso em ‘pausa’ e refiz os conteúdos, organizando aulas *online* e maneiras de trabalhar práticas em artes visuais e educação ambiental de forma virtual. Além do mais, numa rápida pesquisa, constatei algumas dificuldades dos/as participantes com relação ao acesso à internet. São desafios que se apresentaram, fugiram ao nosso controle, mas propiciaram momentos de reflexão e aprendizado.

Nesse período, assisti muitas *lives*, reportagens e entrevistas sobre variadas temáticas, e uma situação que me chamou a atenção foi que palestrantes, entrevistadores, entrevistados e outros, ao abrirem as ‘janelas virtuais’ de suas casas, mostraram a arte bastante presente. Seja em quadros, fotografias, telas de pintura e painéis ou através de esculturas, vi muita arte nas casas e escritórios. Isso revelou o quanto a arte está presente no cotidiano e é importante, pois levamos para dentro de casa aquilo de que gostamos e, segundo Gombrich (1999, p.5), “muitas pessoas gostam de ver nos quadros o que também lhes agradaria ver na realidade”. Essa percepção me ajudou a vivificar e fortalecer meu estudo, pois me senti e sinto bastante fragilizada com tudo que vem acontecendo. O Paraná passou por um período de seca severa, a região sul sofreu o impacto do ‘ciclone bomba’ (pensei que o abacateiro do meu quin-dim fosse partir ao meio), nuvem de gafanhoto e nuvem de poeira ‘Godzilla’ ameaçando entrar no Brasil, além, é óbvio, da pandemia. São muitos fenômenos e alguns provocados pelo descaso com a natureza, que potencializam a educação ambiental e seus estudos.

## 5.4 NOVOS RUMOS

Durante o período em que o curso esteve em ‘pausa’, mantinha contato com os cursistas via *whatsapp*, enviando materiais que se relacionavam com as artes, a educação ambiental e o entrelaçamento dessas com a pandemia, além de pequenas mensagens de alento e carinho, preservando a interação. O curso, que inicialmente tinha 17 participantes, finalizou com 09 participantes. E precisei reorganizá-lo de forma a atingir os objetivos mesmo com o distanciamento e promover atividades que suscitasse questionamentos e contato com a natureza de forma individual e cuidadosa, pensando na segurança e bem-estar de todos/as e nos propósitos do curso e desta pesquisa. Foi uma tarefa bastante árdua, pois precisei me adaptar, aprendendo a utilizar as tecnologias para as aulas remotas e articular práticas artísticas que se relacionassem com os temas propostos, com a realidade e sem perder de vista os valores e posturas educativas que o curso intencionava, não se tornando um mero fazer por fazer. Diante da dificuldade em se efetivar as propostas iniciais nesse novo formato do curso, que incluíam atividades coletivas, manipulação de materiais, performances, práticas artísticas e sensibilização tanto em ambientes fechados como na natureza, a alternativa encontrada foi a de solicitar a realização de atividades relacionadas com os temas discutidos, obras e artistas apresentados, que deveriam ser fotografadas e enviadas eletronicamente. Saliento que todo o processo de retorno virtual do curso foi realizado conjuntamente com a SEMEC.

Três encontros remotos deram sequência ao curso que já havia realizado dois encontros presenciais. A plataforma Jitsi foi a escolhida para os encontros virtuais e o endereço para acesso era enviado antecipadamente e lembrado no dia anterior ao início, via grupo de *whatsapp*. No terceiro encontro (1º remoto), que aconteceu dia 23 de setembro, foram abordadas as possibilidades de uma educação ambiental pelas artes da Pré-História, Romantismo e arte contemporânea, esta última vinculada à pandemia. A escolha desses períodos artísticos se deu pelos vínculos que foram possíveis articular, refletindo sobre valores, meio ambiente e cultura e entrelaçando com situações efetivas (queimadas, setembro amarelo<sup>24</sup> derrubadas de araucárias no Paraná, entre outras), aproximando períodos distintos quanto aos contextos históricos e sociais, mas análogos quanto a comportamentos e relações com a natureza, assim como emoções e fragilidades. Em tempos atuais tão difíceis, numa longa quarentena inédita no mundo, com impacto em todos os aspectos da vida e cenário de incertezas, o bem-estar emocional, o cuidado individual e coletivo, as relações afetivas e os

24 Setembro Amarelo é uma campanha brasileira de prevenção ao suicídio iniciada em 2014.

modos de ser~estar no e com o mundo merecem um olhar atento e sensível. Destaco aqui a arte digital de Edson Pavoni, com a criação do site Inumeráveis, que é um memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil. É uma obra de arte digital criada a partir da pandemia e em andamento, que não se tem ideia de como ficará, se é que um dia será concluída<sup>25</sup>.

Como atividade solicitei que fizessem da máscara, tão presente nesses dias, algo diferente. Não como forma de reduzir sua importância, mas como esperança de dar a ela uma nova finalidade após o controle da pandemia, pensando alegre e criativamente. A segunda atividade foi uma releitura da obra do artista romântico Caspar David Friedrich “Caminhante sobre o mar de névoa” (1818), e uma terceira atividade foi fotografar uma araucária (viva ou morta) e colocar uma legenda. As três atividades ficaram vinculadas às reflexões apresentadas no curso, propondo um olhar atento ao entorno, aos problemas detectados, mas também na perspectiva de que o futuro pode ser difícil e complexo, mas também pode ser mudado para melhor (FREIRE, 2016).

No dia 21 de outubro aconteceu o segundo encontro remoto e os temas abordados foram o aprofundamento da legislação sobre educação ambiental nas esferas nacional, estadual e municipal e arte contemporânea, com seus aspectos de constante procura pelo novo, pela originalidade, unida à realidade e à vida, apresentando alguns trabalhos artísticos que se articulam com questões ambientais e arte na natureza, que se apropria de elementos da natureza para sua realização, tem o meio ambiente como campo de ação e é efêmera, pois fica na natureza, que se encarrega de seu ‘cuidado’. Novamente, encontro expositivo com solicitação de duas atividades individuais, sendo uma a realização de arte na natureza (em local seguro, com as precauções que a pandemia exige) e outra a realização de atividade artística pensando em questões socioambientais de Campo Magro e tendo a livre escolha de usar como referência qualquer uma das obras apresentadas neste encontro.

O terceiro encontro remoto e último do curso aconteceu dia 12 de novembro e teve o texto de Larrosa (2002) sobre a experiência como norteador das reflexões, discutindo as poéticas contemporâneas em arte, arte marginal, arte - educação ambiental e literatura (dialogando com O Pequeno Príncipe) que trouxeram à pauta formas de arte que fazem críticas sociais, denúncias ambientais e também modos de experienciar a natureza e o entorno, capazes de despertar um olhar mais atento e laços de afeto com o espaço vivido, corroborando com o pensamento de John Dewey (2010) quando afirma que pela percepção estética é como

25 Disponível em: <<https://inumeraveis.com.br/sobre/>>. Acesso em: 27/11/2020.

se fôssemos apresentados a uma realidade mais profunda do mundo em que vivemos nossas experiências costumeiras. Ao final do encontro, não solicitei atividades específicas, mas que dessem mais atenção aos sentidos e refletissem sobre o que foi abordado com relação à experiência e sensibilidade, se abrindo para o desconhecido e deixando desabrochar aquilo que passa, acontece e toca a cada um/a (LARROSA, 2002).

Embora as preciosas percepções e interações que ocorrem presencialmente não tenham acontecido no encontro remoto, as atividades individuais enviadas se mostraram significativas e criativas, revelando potencialidades e entendimentos singulares.

Os movimentos foram bastante distintos entre o presencial e o remoto. No presencial as dinâmicas foram intensas, o convívio, comentários e interações fortaleceram os vínculos e discussões. No curso remoto, embora o processo tenha seguido um rumo diferente, menos ativo, mais comedido, consegui perceber os fios da malha que Ingold (2012) apresenta e que já mencionei anteriormente, em interação e ação, em correspondência, as coisas itinerando, fluindo, integradas aos ciclos da vida e do meio ambiente. Por que, juntos/as ou distantes, estávamos todos/as transitando através de um ponto que foi colocado em movimento - o curso - e processos, fluxos e transformações foram acontecendo e se entrelaçando com as vivências, memórias, atividades e continuarão a desenrolar-se, pois entre um momento e outro há mudanças, novos vínculos e nada permanece o mesmo.

Nesse último dia de curso (12 de novembro) convidei todos/as os/as participantes para que refizéssemos a caminhada do segundo encontro, observando todos os cuidados necessários para nossa segurança (uso de máscaras e distanciamento). Como não houve condições de realizar o passeio por lugares específicos do município como intencionado inicialmente, a ideia dessa caminhada surgiu com o objetivo de observar alguns participantes no reencontro com um trajeto conhecido após as discussões no decorrer do curso e numa situação muito diferente da primeira, em outra estação do ano e em plena pandemia. Agendamos para o dia 23 de novembro, pela manhã e um belo dia de sol brindou nossa caminhada. Compareceram 4 cursistas, o que me deixou bastante feliz, pois sei que estão sobrecarregados com as atividades das escolas e seguindo para o encerramento do ano letivo com todas as suas atribuições. Não houve de minha parte, ao contrário da primeira caminhada, nenhuma solicitação específica. Deixei livre para o uso dos celulares e de conversas. Saímos do centro de eventos e logo no início já percebi mudanças nos comentários, quando relacionaram alguma situação com abordagens do curso e fizeram comparações com a

primeira caminhada, desde o cansaço menor e a paisagem diferente, como também um olhar mais atento ao entorno. Me concentrei mais em observar E 607, não por escolha premeditada, mas porque já no início da caminhada sua postura diligente e pequenos comentários sobre a região despertaram minha atenção. E foi bem interessante. Destaco duas situações específicas:

***“Sou apaixonado por palmeiras”***

A frase acima foi dita por E 607 quando avistou algumas palmeiras. E explicou que gostava muito das palmeiras porque eram uma bela fonte de alimento para as abelhas, que são seu grande ‘amor’. Tanto que tem em casa uma caixa de abelhas da espécie mirim (sem ferrão), que cria com muito carinho. Logo após esse comentário, chamou a atenção de todos/as para um ‘ninho’ de abelhas que estava próximo à palmeira, no chão (FIGURA 33) e que se tratava da espécie jataí. Todos/as nos animamos, fotografamos e muitos comentários e perguntas surgiram, ao que E 607 respondeu entusiasmadamente e comentou da importância em proteger aquela colmeia.

FIGURA 33 - COLMEIA



Fonte: A Autora (2020)



Foi uma experiência “de pertencimento do ser humano ao mundo vivido” (MARIN; KASPER, 2009, p. 277) e carregada de encantamento e preocupação com esse mundo, com as abelhas, sua importância para o ecossistema e especificamente do carinho de E 607 por elas e pelas palmeiras.

### ***“Olha o saci”***

Já na metade do trajeto, em uma rua de terra, o vento soprava e um redemoinho se formou a uns 20 metros à nossa frente. Eu apenas pensei, mas E 607 falou animadamente: — *“olha o saci fazendo travessura”*. Os/as outros/as caminhantes se espantaram com o comentário e queriam saber do que se tratava. Daí explicamos que quando vemos um redemoinho de poeira, diz a lenda que é o saci fazendo travessuras. E 607 continuou explicando que existe um grupo de pessoas que ‘protegem o saci’ e dizem que ele mora no sétimo nó do bambu. Quando ele some de uma floresta, colhem e levam o sétimo nó de um bambu e o devolvem para a mata. Coincidentemente, bem ao lado de onde ocorreu o redemoinho, havia uma plantação de bambu (FIGURA 34). Demos risada pela coincidência e E 607 rapidamente contou os nós de um bambu e disse: — *“é aqui que ele está”*.

FIGURA 34 - MORADA DO SACI



Fonte: A Autora (2020)

Não pude deixar de lembrar de Payne e Wattchow (2009) que realizaram a busca por gnomos como estratégia pedagógica em um programa de educação ambiental da *Monash University*, Melbourne, Austrália, onde os autores desenvolvem atividades de uma pedagogia lenta (*slow pedagogy*) que permite ficar mais do que um breve tempo no lugar, mas adquirir seus significados. A busca por gnomos possibilita aberturas para uma perturbadora desconstrução da racionalidade e pensamento científico, incentivando a receptividade a vivências que causam estranheza (como assim, procurar gnomos?), mas encorajam experiências na natureza e uma entrega coletiva à imaginação. Transpondo para o nosso país e independente de a lenda do saci sofrer mudanças conforme a região, essa experiência de encontrá-lo pode incentivar a criatividade e expandir significados e vivências do lugar, estimulando o contato com a natureza e a observação detalhada do ambiente. Em nossa caminhada não paramos para realizar essa atividade, ela surgiu espontaneamente, vinculando fenômenos da natureza à cultura popular, propiciando momentos agradáveis e dinâmicos de observação e interação.

Os animais que apareceram durante o trajeto foram destaques na caminhada. Cavalos, vacas, galinhas, corujas, quero-queros e outras aves, abelhas, marimbondos e até lagartos foram vistos e fotografados. E essa fartura de animais trouxe à tona o cacho de flores com os besourinhos encontrado na primeira caminhada, bem como a busca por localizar a planta que oportunizou aquela experiência.

O vento que soprava agradavelmente quebrava o silêncio de alguns lugares, fazendo do farfalhar das folhas um chocalho natural e trazendo um frescor para os espaços em que as sombras eram escassas. Paramos novamente no lugar das pedras (local onde paramos na primeira caminhada) para um breve descanso e o vento fresco e o ar ‘puro’ foram dádivas da Terra (CARTA DA TERRA, 2006) que tocaram cada caminhante.

Após essa pequena pausa, seguimos adiante até o centro de eventos, local de partida/chegada. Nos acomodamos em uma sala (respeitando o distanciamento) para uma conversa final e o pouco cansaço foi comentado, diferentemente da primeira caminhada, onde chegamos exaustos/as. Algumas breves considerações e comentários sobre o curso, a pandemia, as artes e educação ambiental foram abordadas e nos despedimos.

Narrar, mesmo que concisamente essa caminhada, auxilia a entender sua potência e traz um pouco da experiência vivida, esse “gesto de interrupção” (LARROSA, 2002, p. 24) das atividades cotidianas, que é capaz de permitir o encontro com algo que afeta, transforma.

## 6 ESTAÇÃO PANORAMA

Após esse belo caminho percorrido, com todos os diários de bordo e mapas artísticos em mãos<sup>26</sup>, comecei a leitura, análise interpretativa e aprendizados que esses materiais ofereceram (FIGURA 35).

FIGURA 35 - DIÁRIOS DE BORDO E MAPAS ARTÍSTICOS



Fonte: A Autora (2021)

No primeiro contato com os objetos de análise foi notória a identidade docente vinculada às atividades com os anos iniciais do ensino fundamental, pois tanto a apresentação quanto a organização desses materiais mostraram particularidades de práticas com crianças. Não tenho formação na área de educação infantil e ensino fundamental I, por isso não aprofundarei o tema, mas sou mãe e minha experiência com crianças me permite constatar a ludicidade e linguagem alinhadas a essa etapa da vida. Pude perceber a importância de ciclos (mudanças de estações), dias comemorativos e o ‘mundo imaginário’ das crianças no feitiço de alguns trabalhos. Essa forma de exteriorizar suas atividades mostra a afetividade e alegria de ser educador/a (FREIRE, 2016) sem perder a seriedade, zelo e domínio específicos dos entendimentos relativos ao curso.

Analisei cada diário de bordo e mapa artístico individualmente, mas os dados foram explorados de forma ampla, onde pude refletir sobre as diversas considerações que as

<sup>26</sup> Solicitei que os/as participantes deixassem os materiais (mapa artístico e diário de bordo) até dia 14 de dezembro/2020 na SEMEC e os retirei dia 15 pela manhã.

discussões e atividades apresentadas no curso suscitaram. Tarefa prazerosa que trouxe reflexões e respostas sobre diversas questões e abordagens, como também uma experiência onde a “prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação” (EISNER, 2008, p.6), no meu caso, especificamente, educação ambiental. Os resultados indicaram que os conceitos abordados e a articulação da educação ambiental pelas artes visuais sob o viés ecofenomenológico possibilitaram reflexões sobre maneiras de atuar no~com o mundo. As muitas imagens que fizeram parte dos trabalhos, numa imagética criativa e afetiva, as sensibilizações para com a natureza, consigo mesmo e com o outro numa perspectiva de correspondência e os emaranhados de vivências onde vários acontecimentos se entrelaçaram em constante movimento (INGOLD, 2016) oportunizaram aos/às cursistas refletir sobre suas relações, valores, modos de ser e agir. Foram identificados três aspectos emergentes nos resultados desta investigação - imagens, múltiplas camadas, sensibilização e emaranhados do mundo mais que humano - que buscaram atender ao objetivo da pesquisa de evidenciar as potencialidades do ensino das artes visuais para a educação ambiental.

### *Imagens, múltiplas camadas*

Quero primeiramente comentar a importância dada às imagens nos diários de bordo. Em todos, sem exceção, houve o emprego de muitas imagens impressas (fotografias particulares, retiradas da internet, recortes), seja para ilustrar um tema, para abordar uma questão, representar uma ideia ou apenas preencher um espaço. Jacques Rancière (2012, p. 14) afirma que “a imagem nunca é uma realidade simples”, pois apresenta relações entre o que se vê e o que se diz, movimentando sentidos distintos. Ou seja, um processo de significações a ser decifrado. “Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva” (MANGUEL, 2001, p. 28) e com esse entendimento todo conteúdo das imagens a que tive contato estão sujeitos a interpretações constantes, pois tanto os conhecimentos prévios como minha própria experiência no curso afetaram as leituras dessas imagens, que são elementos importantes no campo das artes visuais e se destacam pela sua vantagem particular de comunicar rapidamente processos complexos (BURKE, 2004).

Aponto que as imagens têm um valor inegável. Alberto Manguel (2001, p. 21) afirma que “as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência,



questionamento ou remorso.” As imagens contaram histórias, conversaram com conceitos, demonstraram entendimentos e integraram o conjunto de considerações de cada produção.

Uma atividade com *frottage* (FIGURA 36) num momento de descanso da caminhada se tornou algo inusitado para os/as cursistas. Foi uma experiência importante para trabalhar esta técnica artística com imagens da natureza de forma diversificada, capturando-a aleatoriamente pela textura. E 604 mencionou a diferença entre ver fazer e fazer: “*costumamos ver a professora de arte fazer com os alunos então foi a nossa vez, devido ser a ‘nossa’ arte*”. Essa atividade se converteu num espaço dinâmico onde a escolha do elemento para a prática, do local para realizar a técnica (chão, pedra, árvore), os efeitos surpreendentes, que saíram ou não como o esperado, a estranheza em fazer uma atividade diferente num ambiente distinto da escola e a criatividade ao observar e refletir sobre os resultados propiciou aos/as participantes interações com o lugar e com a arte.

FIGURA 36 - *FROTTAGE*



Fonte: A Autora (2021)

As atividades artísticas simples podem provocar um resultado estético profundo. John Dewey (2010, p. 71) assevera que “até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência”. Argan (2016) fala sobre a técnica do *frottage* ser uma operação mecânica, mas o seu dinamismo ativa a imaginação e esse processo ultrapassa a mera transcrição automática. A realização dessa atividade de forma livre e simples, teve um valor importante na expressividade e favorecimento de percepções estéticas e artísticas, pois sua feitura isenta o praticante de técnicas rigorosas e automáticas.



Dentre as atividades solicitadas para realização individual estava a releitura (FIGURA 37) da obra Romântica de Caspar David Friedrich, como já mencionado. O Romantismo (século XIX) foi um movimento marcado pela subjetividade e emoções experimentadas diante da natureza. Com o ‘sublime’ no seu âmago, “a natureza não é apenas fonte de sentimento; induz também a pensar, especialmente na insignificante pequenez do ser humano frente à imensidão da natureza e suas forças” (ARGAN, 2016, p. 19). A imagem suscita um distanciamento, a dicotomia ser humano-natureza e as reflexões do curso abordaram essa perspectiva de afastamento e de contemplação, mas que pela experiência estética é possível alcançar a sensibilização com o lugar e superar o individualismo (MARIN, 2006).

FIGURA 37 - OBRA E RELEITURAS



FONTE: Dados da Pesquisa<sup>27</sup>

As reflexões sobre a importância dos movimentos artísticos em seus momentos históricos, vinculados à vida social, política e econômica da época, ou seja, a arte contextualizada, trouxeram à tona questões muito pertinentes nas releituras, carregadas de encontros afetivos e estéticos capazes de criar novos laços com o ambiente. “As imagens que o mundo oferece ao humano despertam sua criatividade, seu desejo de conhecer e sua imaginação” (MARIN, 2006, p. 285). Segundo Argan (2016), a arte é comunicação vital e não representação, é uma abertura para o novo. John Dewey (2010) fala sobre a arte que perpassa todo o aprendizado e que nos apresenta um mundo além deste mundo, dando assim,

<sup>27</sup> No centro trata-se da imagem “Caminhante sobre o Mar de Névoa” (1818), de Caspar David Friedrich. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/caspar-david-friedrich/caminhante-sobre-o-mar-de-nevoa-1818>>. Acesso em: 25/01/2021.

a oportunidade de reconhecer, dentro de nossas experiências comuns, uma realidade mais profunda. Vamos para além de nós mesmos para nos encontrar. Um caminho que nos coloca na~com a natureza e com os outros “na origem e no destino” (DEWEY, 2010, p. 467).

### **Sensibilização**

A sensibilização na~da natureza, que foi realizada desde o primeiro encontro por intermédio de discussões, textos e arte, se mostrou exitosa. E 609 relatou: *“o que me marcou foi a questão de a partir de hoje olharmos para o meio ambiente de uma forma mais profunda e isso foi ótimo. Comecei a observar muito mais o caminho por onde passo e vi que sou privilegiada em trabalhar num lugar com tanta natureza”*. Foi um relato importante que mostra o quanto as correrias do cotidiano fazem com que a experiência não aconteça. “Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (LARROSA, 2002, p. 23).

E 602 relatou sua experiência quando chegou em casa: *“no final da tarde, ao chegar em casa fui à horta pegar cebolinha e no limoeiro tinham vários pássaros, alguns cantando, imaginei que ali seja o local escolhido para passar a noite e lá no fundo do meu coração agradei a presença deles”*. Mesmo morando num lugar com espaço verde, a experiência de observar os pássaros no limoeiro não fazia parte de sua rotina e foi provocada pelas discussões do curso. Ao longo dos apontamentos no seu diário, várias situações sobre um olhar mais atento para a natureza foram relatados: *“enquanto retornávamos para casa comentamos nos diferentes tons de verde que a natureza apresenta”*, após um longo período de seca *“o melhor barulho do mundo é o som da chuva caindo”*. e *“hoje até os pássaros estão mais animados, no meu limoeiro tem vários, cantando. Que som fantástico”*. O comentário sobre o som da chuva e dos pássaros também foi feito por E 606 quando afirmou que *“foi muito bom ouvir o barulho da chuva caindo sobre a terra e plantações. Ouvir o som dos pássaros com a alegria da chuva ter chego foi divino”*.

No mesmo rumo de observação mais atenta ao entorno e sensibilização para a natureza, E 607 declarou que no caminho da escola se deparou com uma belíssima paisagem: *“[...]eram centenas de lírios selvagens enfeitando a estrada [...]”*. Outra experiência bastante interessante no dia seguinte ao primeiro encontro foi relatada por E 604: *“ainda com a energia do dia anterior fui comprar umas verduras e comprei um maço de couve que chamou atenção, é comum virem amarrados por elásticos de dinheiro e esse não, estava amarrados*

*com um tipo de folhas, não consegui identificar: isso é SENSIBILIZAR!*”. Essa observação atenta sobre a forma como o maço de couves estava amarrado e que foi suscitada pelas abordagens do curso, despertou a sensibilidade para uma coisa simples - a troca do elástico por folhas - mas que tem um grande valor, é o “demorar-se nos detalhes” (LARROSA, 2002, p. 24) que abre espaço para novas percepções e ações. Com E 606, foi uma fruta, a pitaia, que chamou a atenção. Cores e formas, além do sabor, sensibilizaram para a importância da natureza.

Esses relatos sobre olhar com mais atenção para o entorno (ou a educação da atenção de Tim Ingold), sensibilizar para questões ambientais e voltar-se para a natureza num emaranhado do humano com o não humano são pontos importantes da educação ambiental, que foram entrelaçados com as artes visuais e propostos pelo curso, que se comprometeu em discutir formas de se manter atento ao que acontece à volta, num mundo em constante movimento (INGOLD, 2016) e de “observar identificar e criar a partir da nossa vivência incorporada” (IARED; TORRES, 2017, p. 102).

E 601 não deixou de mencionar Tarsila do Amaral, que foi abordada quando discutidas as questões sobre fauna e flora nacionais<sup>28</sup>, além de vários relatos sobre as atividades que envolveram textos e imagens (artísticas, recortes, propagandas) do primeiro encontro, pois “a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que chamamos de belas artes” (EISNER, 2008, p. 15). São muito mais amplas as relações, ideias, emoções e experiências que, pela arte, podem desencadear novas formas de pensar o mundo e relacionar-se com ele.

A arte na natureza (discutida no segundo encontro remoto) tem como característica a apropriação de elementos da natureza, é realizada no meio ambiente e tem duração fugidia. Possibilita ao artista pensar seu modo de ser-estar no mundo, já que exige atenção à escolha do local e consequentemente do material que será utilizado, da mensagem que deseja comunicar e zelo aos detalhes, texturas, cores e formas.

“A natureza nunca é uma exterioridade inerte, e a percepção que o artista tem dela jamais é neutra ou indiferente. Se este tema ou aquele motivo retém o artista, é que lhe parece cheio de uma carga de emoção feita de promessas de formas futuras e,

---

28 Entre outras questões, a quase extinção do pau-brasil foi discutida, mencionando que foi considerado extinto em 1920, pois àquela época acreditava-se que não havia mais nenhuma árvore desta espécie crescendo espontaneamente em território nacional. A lei nº 6.607, de 07 de dezembro de 1978 declara o pau-brasil símbolo nacional e o dia 03 de maio foi instituído como dia nacional do pau-brasil, com incumbência do MEC em promover campanhas elucidativas.

estimulando sua sensibilidade, desperta o fluxo de sua imaginação errante” (RIBON, 1991 p. 40).

Com esses entendimentos e apresentando artistas que desenvolvem essa atividade (Kathy Klein<sup>29</sup>, Michael Grabb<sup>30</sup>, Richard Schilling<sup>31</sup>, Andy Goldsworthy<sup>32</sup>, entre outros) solicitei aos cursistas que ‘colocassem a mão na massa’ (FIGURA 38), ou melhor, nas folhas, flores, pedrinhas, sementes, enfim, o que o local escolhido permitisse e sempre observando os detalhes, percebendo o material, o mundo e a si mesmo/a.

FIGURA 38 - ARTE NA NATUREZA



FONTE: Dados da Pesquisa

Segundo Iared e Oliveira (2017, p. 105), “nós aprendemos a partir das nossas experiências e não das experiências dos outros”, e essa reflexão se fortifica com atividades artísticas peculiares do experimentar, inventar, descobrir... “é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

### ***Emaranhados do mundo mais que humano***

Voltar o olhar para a natureza e sensibilizar-se com as questões ambientais são bem importantes, mas não é algo externo, de contemplação, apenas. Sentir-se parte desse mundo e

29 Disponível em: <<http://kathyklein.org/danmala>>. Acesso em 03/03/2021.

30 Disponível em: <<https://gravityglue.com/>>. Acesso em 03/03/2021.

31 Disponível em: <<https://www.richardshilling.co.uk/earth.html>>. Acesso em 03/03/2021.

32 Disponível em: <<https://www.livingyourwildcreativity.com/art-gallery-l-mitchell>>. Acesso em 03/03/2021.

corresponsável por ele foi proposto nos encontros, para que a natureza não ficasse extrínseca e o olhar acelerado sobre as coisas fosse sobrepujado. Marin e Kasper (2009, p. 268) afirmam que o modo como o ser humano se relaciona com o mundo é “um campo de experiências possíveis, de encontro com as coisas e com os outros e de possibilidade de criação de novos modos de viver e novas subjetividades”.

Esse pensamento foi muito sentido por meio das caminhadas. O relato de E 603 de que trabalha em Campo Magro há 30 anos, *“mas nunca tinha feito uma caminhada pelo município”* e que ficou satisfeita por conhecer lugares que não conhecia *“e por ter observado coisas que jamais tinha dado importância”*, reforça a relevância de um novo relacionamento com o lugar onde se (com)vive. A narrativa de E 604 corrobora esse pensamento ao escrever que *“o caminho é totalmente diferente, quando você está andando sem pressa pra chegar e começa a esquecer seus problemas, suas obrigações e começa a sentir o quanto a natureza te faz bem”*. Essa imersão se relaciona com a percepção estética do ambiente, que traz novas perspectivas para a educação ambiental e envolve não somente as dimensões intelectivas dos sujeitos, mas também sua emotividade e criatividade (MARIN, KASPER, 2009). Aliás, a caminhada é uma potente forma de relacionar a arte e a educação ambiental, seja se tratando de uma caminhada em si ou de uma caminhada poética artística - como já vimos anteriormente - traz consigo fortes influências e reflexões.

Os relatos sobre problemas com lixo, esgoto a céu aberto, queimadas e plantas exóticas foram constantes e apareceram de forma recorrente nos mapas artísticos, mas percepções sobre a natureza, sua profunda importância e os emaranhados de relações também foram frequentes. Uma série de escritos sobre as percepções é muito interessante, passando por estética, quietude, memórias:

E 604: *“encontramos pelo caminho paisagens onde as cores brincavam de colorir.”*

E 605: *“a sensação era muito gostosa quando passamos pelas sombras das árvores, a brisa, o frescor era revigorante, dava vontade de sentar e ficar na sombra das árvores por algum tempo.”*

E 608: *“nos deparamos com árvore nativa - guabiroba da mata (frutífera) que remeteu os cursistas a lembranças da infância.”*

Outra experiência marcante foi o encontro com os besourinhos. E 608 destacou que foi um *“momento marcado pela presença de muitas joaninhas.”* E 602 relatou que *“tivemos momentos lindos com paisagens fantásticas, sombra para nos refrescar até joaninhas nos*



*acompanharam.*” E 606 se sentiu agraciada *“com uma nuvem de joaninhas, que nos acompanharam por um determinado trajeto, onde havia plantações.”* A presença das joaninhas também foi destaque no mapa artístico de E 601: *“Natureza maravilhosa! As joaninhas nas flores da árvore.”* E também houve quem se encantou e foi além, como no caso de E 603: *“vimos muitas joaninhas acomodadas em uma pequena árvore e algumas voaram no jaleco da [...], acho que gostaram da cor branca, foi até engraçado, pois parecia um bordado.”* Foram experiências de educação ambiental que se voltaram para a percepção estética e que oportunizou vivências sensibilizantes, significativas, que deixaram fluir emoções (MARIN, KASPER, 2009). São relatos que refletem uma unidade, ou seja, moramos no mesmo lugar e cuidar uns dos outros, da natureza, do nosso Planeta Terra é responsabilidade coletiva. E como diz a Carta da Terra (2006, p. 21), *“o destino comum nos conclama a buscar um novo começo”*.

Diante dessas perspectivas, percebi relevantes reflexões e ações que, articulando artes visuais e educação ambiental, desencadearam processos de transformação de atitudes na vida cotidiana. Marin e Kasper (2009) afirmam que o entendimento sobre os problemas ambientais, crise climática, entre outros, é de conhecimento do senso comum, mas despertar para o enfrentamento desses problemas passa pelas transformações nos modos de ser e de viver. Essas constatações se evidenciaram nos escritos que seguem:

E 609: *“[...] tive a certeza de que só podemos falar do assunto se conhecermos na prática, portanto não adianta apenas falar com os alunos, precisa mostrar, visitar, praticar.”*

E 607: *“Que possamos não finalizar este curso, mas darmos continuidade até o fim de nossas vidas lutando e cuidando desse planeta maravilhoso.”*

E 603: *“Muitas vezes estamos focados em outras coisas e não se damos conta em um novo olhar a natureza e a arte, faz você abrir os olhos e imaginar que tudo pode ser de outra forma.”*

E 605: *“[...] somos responsáveis sim e que podemos fazer a diferença, com atitudes conscientes voltadas para o bem comum.”*

E 608: *“[...] tantos momentos de aprendizagem nesse período tão desafiador, e também por me despertar um novo olhar para os modos de ser e estar no, e com o mundo.”*

E 604: *“Eu estou fazendo minha parte com responsabilidade?...”*

A educação ambiental pelas artes visuais mostrou ser um grande campo para reflexões e ações. A abordagem ecofenomenológica abriu caminhos para a desconstrução de

entendimentos de relações contemplativas da natureza e para a valorização de elementos afetivos e estéticos. A criatividade e curiosidade também foram significativas, levando a práticas bastante expressivas, brotando do cotidiano, das experiências. A percepção de si mesmo/a, do ambiente, das rotinas, o olhar voltado para o outro, as afetividades e valores que foram demonstrados ao longo dessa jornada nos tiraram do lugar-comum, interligando arte~vida~mundo. Os entendimentos observados caminharam entre os conhecimentos externos e reflexões pessoais/internas, que demonstraram a indissociabilidade do ser, a perspectiva de que somos um “vai-vém da existência” (MERLEAU-PONTY, 2018, p.130).

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um diálogo ecofenomenológico, criativo, integrador e problematizador entre as artes visuais e a educação ambiental, possibilita a sensibilização para as formas de atuação no mundo? E essa articulação promove experiências que favoreçam a potencialização de valores e afetividades com e na natureza? As perguntas formuladas para esta pesquisa foram respondidas~evidenciadas ao longo dos escritos, onde narrativas sobre vivências, práticas artísticas, discussões e reflexões que articularam educação ambiental, artes visuais e um emaranhado de relações e interações estabeleceram um entendimento de incorporação entre o mundo humano e não humano. O objetivo de evidenciar as potencialidades do ensino das artes visuais para a educação ambiental também foi alcançado.

Cabe salientar que quando apresentei minhas íntimas experiências de infância, que dão rumo à pesquisa no sentido de desvelar a importância da estética em minhas vivências e os conceitos que experiencio cotidianamente aprendendo com~sobre a natureza e vivenciando conceitos, evidenciei a opção em buscar novos rumos como fonte de descobertas e encantamentos com o mundo. O movimento entre as artes visuais e a educação ambiental se entrelaçaram como potentes caminhos para discussões sobre meio ambiente, sociedade, consumo e afetividades, que voltaram o olhar para o movimento relacional do~no~com o mundo e suas interações.

Os primeiros passos da pesquisa de campo e coleta de dados e as discussões iniciais já despertaram para a sensibilização ambiental e estimularam um olhar mais atento para o entorno, relações e natureza. Os relatos demonstram que um olhar mais sensível para o mundo foi despertado e as experiências cotidianas receberam mais atenção.

Com o desvio provocado pela pandemia, que motivou novas escolhas e novos caminhos para a pesquisa, a observação participante levou a pensar alternativas com muito cuidado, considerando o entendimento de correspondência, afetar e ser afetado, respeito e receptibilidade aos acontecimentos que envolviam cursistas, escolas, medidas restritivas e as possibilidades que esse momento exigia. Com essa postura, ações e conceitos ajustaram-se à medida que a imersão nesse singular fenômeno envolveu a todos/as e o entendimento das circunstâncias e as urgências que esse novo movimento exigia foram respeitados, discutidos e vivenciados.

Os instrumentos de coleta de dados, onde a materialidade emergiu como uma resposta efetiva da construção coletiva de saberes e das interações do mundo humano com o não humano, trouxeram à tona os entendimentos sobre o fazer artístico contextualizado e integrador. Os diálogos, relatos e informações demonstraram a potência da sensibilização pelas artes, onde portas para novas percepções foram abertas. A criatividade nos trabalhos realizados, as menções sobre os problemas ambientais que antes passavam despercebidos, os interesses sobre novas questões (sociais, econômicas, culturais e políticas), apontam para um olhar minucioso sobre as experiências no e com o mundo.

Saliento que muitos escritos particulares fizeram parte dos diários de bordo. Esse tipo de relato demonstrou segurança em compartilhar emoções e vivências pessoais, inserindo a pesquisadora em seu meio e a assimilação de que o ser humano não é fragmentado nem separado de seu ambiente. As coisas se fundem, as vivências se entrelaçam num espaço compartilhado. É o afetar e ser afetado e as constantes interações e engajamentos com tudo o que está à volta, em que a dicotomia pessoal-profissional se mostrou rompida.

Essas considerações levam a reconhecer a potência do diálogo das artes visuais com a educação ambiental, assim como do diário de bordo e mapa artístico como sustentáculos para reflexões e construção de ideias, diálogos com o cotidiano, estímulos à criatividade e aproximação sensível de produções individuais, conceitos e saberes. Faço um destaque especial para a força da caminhada. Uma experiência ímpar de imersão na vivência que trouxe aprendizados, percepções e considerações sobre perceber a si mesmo, o outro e o meio.

Acredito ser importante destacar também que durante a pesquisa identifiquei um distanciamento entre a academia e a escola. Sei que muitas pesquisas acontecem em escolas, mas não sei como os resultados chegam até ela. Da mesma maneira, minha investigação se limitou aos/as professores/as e não acessei o quanto o curso transcendeu ou irá transcender

para as práticas escolares. Constatei, no decorrer do curso, algumas dificuldades dos/as cursistas com relação à prática de pesquisa e estudos de cunho teórico. Acredito que a formação continuada aconteça, mas numa realidade diferente da acadêmica. A academia produz muito, é um lugar de abundantes saberes e considero importante que essa produção de conhecimento se aproxime mais da escola. As escolas, por sua vez, podem contribuir significativamente com as investigações e considerações da academia, trazendo à tona as questões cotidianas vividas pelos/as professores/as e educandos/as. Uma troca de saberes que pode ser alimentada com parcerias onde todos ganham e que engrandece a ciência, a comunidade, as pessoas.

Longe de ter um resultado definitivo, penso, com esta pesquisa, em abrir espaço para muitas novas investigações. É um campo rico a ser explorado, com potencial para a expansão de conhecimento, saberes, práticas e percepções. É também um tema imperativo e destaco os tempos inimagináveis de pandemia, de negligência com a saúde, com as pessoas e com o meio ambiente que estamos vivenciando. Novas investigações trarão um grande avanço nos entendimentos da temática e busca por soluções às questões ambientais. Na canção de Raul Seixas (1974), o trem das sete horas “é o último do sertão”. Que este trabalho seja um estímulo para que o caminho continue, novas rotas sejam traçadas, estações edificadas e lugares conhecidos. E que entre chegadas e partidas não se perca o encanto do momento porque “ói, olhe o céu, já não é o mesmo céu que você conheceu, não é mais” (SEIXAS, 1974).

## REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BAGATOLI, V. M. O caminhar como poética. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. Transversalidades nas artes visuais. **Anais...** Salvador, ANPAP, EDUFBA, 2009. p. 2755-2766. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/vera\\_maria\\_bagatoli.pdf](http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/vera_maria_bagatoli.pdf)>. Acesso em: 21/08/2020.

BARBOSA, A. M. Síntese da arte-educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 2, p. 19-39, 21 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/issue/view/1785>>. Acesso em 14/07/2020.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.

BARBOSA, G. de S.; OLIVEIRA, C. T. de Educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande: v. 37, n. 1, p. 323-335, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000>>. Acesso em: 09/09/2020.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; GALIAZZI, M.de C. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Ambiente & Educação**. Rio Grande: Ed. Especial, vol. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BONNETT, M. Sustainability and human being: towards the hidden centre of authentic education. In: JICKLING B., STERLING S. (ed.). **Post-Sustainability and Environmental Education**. Palgrave Studies in Education and the Environment. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, p. 79-91, 2017.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**. Uberlândia: v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/19988>>. Acesso em 11/09/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a Emenda Constitucional 105/2019. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17/07/2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,



Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em 09/07/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. arte: terceiro e quarto ciclos/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf)>. Acesso em 24/07/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:  
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07/09/2020.

BROWN, C.; TOADVINE, T. Eds. **Eco-Phenomenology: back to earth itself**. Albany, NY: SUNNY Press, 2003.

BRÜGGER, P. Como seria o mundo à sua imagem e semelhança? In: BRASIL. **Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2006.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CACCURI, V. Caminhada silenciosa: entre a pegação e o que está aqui. **Poiésis**. Rio de Janeiro: v. 16, n. 25, p. 81-90, jul. 2015. Disponível em:  
<<https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/22893/13473>>. Acesso em: 21/08/2020.

CALADO, S. R. **Campo Magro: um município para ser conhecido e amado**. Curitiba: Reproset, 2004.

CAMPO MAGRO. Lei Municipal nº 1018, de 09 de março de 2018. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e o Programa sustentabilidade Verde. **Diário Oficial Municipal**, 12 mar. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/artem/Downloads/Lei%201018%20-%20Institui%20a%20Politica%20Municipal%20de%20Educacao%20Ambiental%20e%20o%20Programa%20Sustentabilidade%20Verde%20-1.pdf>. Acesso em: 13/10/2020.

CARDOSO, J. Arte e sustentabilidade: uma reflexão sobre os problemas ambientais e sociais por meio da arte. Revista Espaço Acadêmico, v. 10, n. 112, p. 31-39, 27 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10850>>. Acesso em: 09/09/2020.

**CARTA DA TERRA**, Brasil: Instituto Paulo Freire, 2006. Disponível em:  
<<https://earthcharter.org/library/carta-da-terra/>>. Acesso em: 12/01/2021.

CARVALHO, I. C. de M.: et al. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 99-115, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo.php?>

[script=sci\\_abstract&pid=S0101-32622009000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>](#). Acesso em 07/09/2020.

CARVALHO, I.C.de M.; MHULE, R. P. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem. Por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente & Educação**. Rio Grande: v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6090>>. Acesso em: 07/09/2020.

CARVALHO, Luiz M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S. & LOGAREZZI, A. (orgs.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Edufscar, p. 19-41, 2006.

CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (orgs.) **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

COSTA, F. C. B. A contribuição do movimento escolinhas de arte no ensino de arte em Santa Catarina. **Revista Nupeart**, v. 8, p. 11-27, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/download/3068/2264>>. Acesso em: 17/07/2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1993.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 05/01/2021.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M.F. de R e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não** - cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMBRICH, Ernst H. **História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. **Confins. Online**: abril 2009. Disponível em: <<http://confins.revues.org/index5724.html>>. Acesso em: 20/10/2020.

IARED, V. G. A ecomotricidade na educação ambiental. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju, São Cristóvão. **Anais... / Annals... / Anales...** São Carlos: SPQMH, 2017. p.

570-580. Disponível em:

<<http://www.motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/7cpqmh/paper/view/29>>. Acesso em: 21/08/2020.

IARED, V. G. Etnografia em movimento como possibilidade para a interpretação da experiência estética da natureza. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, n. especial, p. 184-203, 2018. Disponível em:

<<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1199/1034>>. Acesso em: 21/08/2020.

IARED, V. G. (Eco)narrativa de uma caminhada na floresta australiana. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 198-212, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9528/6295>>. Acesso em: 26/01/2021.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. de; PAYNE, P. G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, vol. 47, no. 3, p. 191-201, 24 Mar 2016. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.2015.1063472?tab=permissions&scroll=top>>. Acesso em 28/07/2020.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. de. O *walking ethnography* para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XX, n. 3, p. 99-116, jul./set. 2017.

IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, Itatiba/SP, v. 36, n. 1, p. 74-84, abril/2018. Disponível em:

<<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>>. Acesso em: 03/03/2021.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna** e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LAPENÑA GALLEGÓ, G. El caminar por la ciudad como práctica artística: desplazamiento físico y rememoración [en línea]. En: **Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural**, vol. 6, núm. 1, p. 21-34, 2014. Disponível em:

<<https://webs.ucm.es/info/angulo/volumen/Volumen06-1/articulos02.htm>>. Acesso em: 20/08/2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19/05/2020.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: MELLO, S. da S.; TRAJBER, R.. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC: MMA: UNESCO, 2007. p- 23-34.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, S. da S.; TRAJBER, R. (Orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 57-64.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARIN, A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter-Ação**, v. 31, n. 2, p. 277-290, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260>. Acesso em 20/07/2020.

MARIN, A. A.; KASPER, K. M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano-ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 267-282, ago. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200012&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200012&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 07/09/2020.

MARTINS, M. C. F. D. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 03, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027007>. Acesso em: 27/10/2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

OLIVEIRA, A. M. de; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>. Acesso em: 20/10/2020.

OLIVEIRA, V. S. Cartografias: da arte de fazer mapas aos mapas na arte. **Cultura Visual, Salvador**, n. 18, p. 97-108, dez./2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12053/1/BBBBBBBBBBBBBBB.pdf>. Acesso em: 20/10/2020.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica - Arte**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02, de 12 de novembro de 2013. Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial [do Estado do Paraná]**, Curitiba, nº 9112, de 26 de dezembro de 2013.

PARANÁ. Lei nº 17505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. **Diário Oficial [do Estado do Paraná]**, Curitiba, nº 8875, de 11 de janeiro de 2013, p. 5-7.

PAYNE, P. G. 'Ways of doing' learning, teaching and researching. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 10, p. 108-124, 2005. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881778.pdf>>. Acesso em: 09/09/2020.

PAYNE P. G.; WATTCHOW, B. Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 14, p. 15-32, 2009. Disponível em: <<https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/883/541>>. Acesso em 27/11/2020.

PAYNE, P. et al. Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 13, ed. especial, p. 93-114, 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12463>>. Acesso em: 20/08/2020.

PERES, J. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, **Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, agosto/2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>>. Acesso em: 30/03/2021.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>>. Acesso em: 03/03/2021.

POGGI, C. Seguindo Acconci/visão direcionada. In: **Arte & Ensaios**. Rio de Janeiro, n. 16, Programa de Pós-Graduação em Artes/ Escola de Belas Artes, UFRJ, 2004, p. 158-171.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RIBON, Michel. **A arte e a natureza**: ensaio e textos. Campinas: Papirus, 1991.

RACHE, R. P.; PATO, C. L. Arte Educação Ambiental como constructo transdisciplinar. **Ambientalmente Sustentable**. Coruña: vol. II, n. 20, p. 637-656, 2015. Disponível em: <<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22232>>. Acesso em 09/09/2020.



RIZZI, M.; ANJOS, A. Arte-educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental. **ARS** (São Paulo), v. 8, n. 15, p. 26-35, 1 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/3082>>. Acesso em: 09/09/2020.

RODRIGUES, C. A ecomotricidade na apreensão da natureza: inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 51, p. 8-23, agosto 2019. Seção especial: Técnica e Ambiente. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/63007/39371>>. Acesso em 11/09/2020.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Arte-educação-ambiental. **Ambiente & Educação**. v. 14, n. 1, p. 43-59, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1136>>. Acesso em: 20/08/2020.

SATO, M. SENRA, R. Estrelas e constelações aprendizes de um grupo pesquisador. **Ambiente & Educação**. v. 14, n. 2, p. 139-146, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1613/0>>. Acesso em 20/10/2020.

SATO, M.; DUARTE, J. C. de R. D.; PAZOS, A. S. A educação ambiental do caminhar. **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 94-113, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8111>>. Acesso em 21/08/2020.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, Ed. Especial, p. 10-27, julho/ 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5957>>. Acesso em: 19/08/2020.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 16, n. 2, p. 288-299, mai-ago 2016. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>>. Acesso em 20/07/2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEIXAS, R. **O tem das 7**. Manaus: Philips Records, 1974. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ztn25u-PMoE>>. Acesso em: 04/02/2020.

SILVA, T. G. da; LAMPERT, J. A relevância do diário na prática artística e docente. In: **COMPARTILHAMENTOS NA ARTE: REDES E CONEXÕES**, 24, 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: PPGAV, 2015. p. 1095-1110.

SORRENTINO, M. et. al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUSA, M. R. P. de; TESSLER, E. Diários de bordo: a viagem como espaço poético. **O Mosaico**, Curitiba, n.8, p. 7-16, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/41/pdf>>. Acesso em: 20/10/2020.

SUND, L.; PASHBY, K. Delinking global issues in northern Europe classrooms, **The Journal of Environmental Education**, vol. 51, no. 2, p. 156-170, 12 may 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1726264>>. Acesso em: 24/07/2020.

TRIFTH, N. **Non-Representational Theory**: space, politics, affect. New York and London: Routledge, 2008.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 1998.

## APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Dra. Valéria Ghislotti Iared (professora/orientadora e pesquisadora responsável) e Sonia Mara Samsel Geraldo (aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná) o/a convidamos a participar de uma pesquisa com título provisório **“As Contribuições das Artes Visuais para a Educação Ambiental: Uma Experiência de Formação para Profissionais da Educação na Rede Municipal de Ensino de Campo Magro/PR”**.

- a) O objetivo da pesquisa é investigar o potencial pedagógico e as contribuições das Artes Visuais para a Educação Ambiental e de que maneira a formação oferecida pelo Curso de Extensão Universitária “Um Novo Olhar sobre as Relações Artes Visuais e Educação Ambiental” sensibilizou os/as participantes para o tema, tanto nas práticas profissionais quanto pessoais.
- b) A sua participação neste estudo é voluntária e não havendo mais interesse em colaborar com o mesmo, poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução deste termo.
- c) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, mas um código para preservar sua identidade e manter a confidencialidade.
- d) Não haverá qualquer remuneração pela sua participação nesta pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_ declaro ter sido devidamente informado/a pela pesquisadora sobre finalidades, metodologias e dinâmicas, bem como dos possíveis desdobramentos do estudo. Declaro também que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, compreendi a natureza e objetivos do estudo ao qual concordo voluntariamente em participar, entendendo que sou livre para interromper a qualquer momento minha participação, sem justificativas e sem prejuízos à minha pessoa.

( ) Autorizo a pesquisadora a utilizar as informações fornecidas (nos encontros coletivos, nos trabalhos artísticos e escritos realizados) na elaboração de sua dissertação de mestrado e de outras possíveis publicações.

( ) Autorizo a pesquisadora a fazer uso de minha imagem e áudios (registrados através de fotografias, filmagens e gravações durante o curso) na elaboração de sua dissertação de mestrado e de outras possíveis publicações.

Para esclarecimentos, reclamações e sugestões entre em contato com:

Sonia - (41)98773-5463 - (41)36771347 - artemara.49@gmail.com

Valéria - (44) 3211-1308 - valiared@gmail.com

Campo Magro, 20 de fevereiro de 2020.

---

Participante da Pesquisa

---

Sonia Mara Samsel Geraldo - Pesquisadora

*Valéria Ghisoldi Lared*  
PROFESSORA Valéria Ghisoldi Lared  
Departamento de Biodiversidade  
SUAPE 2273900  
UFPR - Setor Palotina

## APÊNDICE 2 – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

ORIENTADORA PROFA. DRA. VALÉRIA GHISLOTI IARED  
MESTRANDA SONIA MARA SAMSEL GERALDO

### PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

<b>1 TÍTULO DO PROJETO</b>
Um novo olhar sobre as relações Artes Visuais e Educação Ambiental
<b>2 PROPONENTE</b>
Nome: Sonia Mara Samsel Geraldo Curso: Mestrado em Educação Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação Contato: <a href="mailto:artemara.49@gmail.com">artemara.49@gmail.com</a> - Telefone (41)98773-5463 - 3677-1347
<b>3 ORIENTAÇÃO</b>
Profa. Dra. Valéria Ghislotti Iared Contato: <a href="mailto:valiared@gmail.com">valiared@gmail.com</a> - Telefone (44)9900-8834 Plataforma Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/1273203310250467">http://lattes.cnpq.br/1273203310250467</a>
<b>4 FOCO/PÚBLICO</b>
Professores/as - pedagogos/as da rede municipal de ensino do município de Campo Magro/PR
<b>5 LOCAL DE REALIZAÇÃO</b>
Município de Campo Magro, Paraná.
<b>6 CARGA HORÁRIA</b>
30 horas - constituindo-se de 20 horas presenciais e 10 horas de atividades à distância
<b>7 PERÍODO</b>
De Fevereiro/2020 à Junho/2020 Consistindo em 01 encontro mensal de 04 horas cada



Fevereiro	- dia <u>20</u>	- horário: das <u>8.00</u> h às <u>12.00</u> h.
Março	- dia <u>17</u>	- horário: das <u>8.00</u> h às <u>12.00</u> h.
Abril	- dia <u>23</u>	- horário: das <u>13.00</u> h às <u>13.00</u> h.
Maiο	- dia <u>19</u>	- horário: das <u>13.00</u> h às <u>13.00</u> h.
Junho	- dia <u>19</u>	- horário: das <u>13.00</u> h às <u>13.00</u> h.
<b>8 VAGAS</b>		
O curso se limita a 20 participantes		
<b>9 JUSTIFICATIVA</b>		
<p>As questões ambientais estão nas pautas dos noticiários, dos encontros mundiais das nações, das discussões políticas e no cotidiano das pessoas, estreitando-se à gravidade do quadro atual. Com toda essa atenção voltada para o meio ambiente, sua (des)valorização e a importância em entender o assunto, a educação ambiental e sua efetivação nas escolas ganha cada vez mais relevância. Neste âmbito, a formação continuada de professores/as se faz significativa para a apreensão do tema e incorporação de práticas, tanto nas atividades profissionais como privadas, entendendo o meio ambiente como inerente à vida.</p> <p>O curso fundamenta-se na Legislação Nacional que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) - e insere a educação ambiental em todas as modalidades de ensino formal e não formal, na Legislação Estadual (PARANÁ, 2013) que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e na Legislação Municipal (CAMPO MAGRO, 2018) que institui a Política Municipal de Educação Ambiental, como também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012). A proposta de formação continuada visa proporcionar formação e inovação concernentes ao entendimento de educação ambiental, adentrando novos conceitos, autores e relações com as artes visuais e formação docente, onde o aprofundamento teórico e prático - abandonando interpretações ingênuas e modismos - pode conferir ao profissional que atua na escola, condições de discutir a temática e inseri-la em sua práxis, bem como incorporá-la ao seu cotidiano.</p>		
<b>10 EMENTA</b>		
Histórico e Legislação da Educação Ambiental. Vertente Crítica da Prática Pedagógica. Estética/Ética/Política na Educação Ambiental. Relação Artes Visuais/Educação Ambiental/Ensino/Produção Artística.		
<b>11 OBJETIVOS</b>		
<p><b>Objetivos Gerais</b></p> <p>Apresentar, a partir das artes visuais e das relações entre produção artística e produção científica, o campo de pesquisa e prática na educação ambiental, junto aos professores/as da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Magro/PR.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Entender as relações seres vivos, não vivos e meio ambiente.</p> <p>Refletir sobre novos valores e posturas educativas.</p> <p>Discutir as possibilidades de enfrentamento do desafio ambiental na escola.</p> <p>Incorporar saberes de educação ambiental para situações reais e cotidianas.</p>		

<p>Sensibilizar para atitudes éticas, estéticas e políticas.</p> <p>Ampliar a percepção e estimular os sentidos através de experimentações de materiais (naturais e artificiais) e procedimentos.</p>
<b>12 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
<p>Como se trata de pesquisa participante, o conteúdo possui uma estrutura, mas se construirá efetivamente com a colaboração ativa dos/as participantes.</p> <p><b>1º Encontro</b> (4 horas)</p> <p>Histórico, Legislação e conceitos da Educação Ambiental.</p> <p>Problematização de questões socioambientais.</p> <p><b>2º Encontro</b> (4 horas)</p> <p>Caminhada pela região.</p> <p>Debate sobre percepções e interações.</p> <p><i>(Pode sofrer alteração de data por ocasião das condições climáticas)</i></p> <p><b>3º Encontro</b> (4 horas)</p> <p>Experimentação de materiais.</p> <p>Exploração de práticas artísticas entrelaçando com o cotidiano.</p> <p><b>4º Encontro</b> (4 horas)</p> <p>Visita/caminhada por pontos específicos do município. (Morro da Palha? - Outros?)</p> <p><i>(Pode sofrer alteração de data por ocasião das condições climáticas)</i></p> <p><b>5º Encontro</b> (4 horas)</p> <p>A importância das artes visuais no contexto da educação ambiental.</p> <p>Artistas e práticas artísticas.</p> <p><b>Atividades à distância</b> (10 horas)</p> <p>1- <u>Mapa Artístico</u> (4 horas)</p> <p>Elaboração de um mapa artístico abarcando o trajeto realizado no 2º encontro, bem como todas as percepções sensoriais sobre o ambiente visitado.</p> <p>2- <u>Diário de Bordo</u> (6 horas)</p> <p>Produção de um diário de bordo compreendendo as apreensões do curso, as práticas, vivências, experiências e contribuições dos conceitos e conteúdos abordados para o desenvolvimento de diálogo de saberes, de ações educativas e posicionamentos profissionais e pessoais.</p>
<b>13 METODOLOGIA DE ENSINO</b>
<p>Aulas expositivas e com o uso de imagens. Proposta de leitura de imagens e de textos indicados. Experimentação de materiais e práticas artísticas individuais e coletivas.</p> <p>Discussões sobre temáticas e artistas abordados. Atividades de campo (caminhadas e visitas). Outras propostas conforme sugestão dos/as participantes.</p>
<b>14 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS</b>
<p>A certificação se dará com frequência mínima de 75% nas aulas presenciais e entrega das atividades à distância.</p>
<b>15 MATERIAIS E RECURSOS</b>
<p>Espaço físico que comporte os/as participantes, mesas e cadeiras. Quadro e giz. Projetor</p>



(datashow). Imagens de produções artísticas. Imagens do município. Textos para leituras. Materiais diversos para atividades e experimentações. Transporte para visitas ao município.

#### 16 REFERÊNCIAS

- ARGAN, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 15/06/2012. Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192).
- BRASIL. Histórico Mundial da Educação Ambiental. **Ministério do Meio Ambiente**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historicomundial>.
- BRASIL. Histórico Brasileiro da Educação Ambiental. **Ministério do Meio Ambiente**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-brasileiro>.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 15/06/2012. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>.
- CAMPO MAGRO. Lei nº 1018, de 09 de março de 2018. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e o Programa Sustentabilidade Verde. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/campo-magro/lei-ordinaria/2018/101/1018/lei-ordinaria-n-1018-2018-institui-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-e-o-programa-sustentabilidade-verde>.
- PARANÁ. Lei nº 17505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 11 jan. 2013. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=85172&indice=1&totalRegistros=57&anoSpan=2013&anoSelecionado=2013&mesSelecionado=0&isPaginado=true>.
- DEMO, P. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Brasília: UnB/INEP, 1982.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMBRICH, E. H. **História da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2001.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. DE. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 99-116, jul.-set. 2017.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan.-jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002).

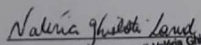
LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.


PINK, S. **Doing Sensory Ethnography**. London, UK: SAGE, 2009.

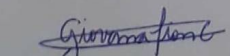
REIGOTTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2014.

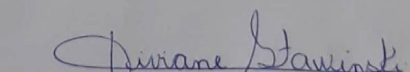
Curitiba, 05 de novembro de 2019.

  
PROFESSORA Valéria Ghisloti Iared  
Departamento de Educação  
SIAPE 2273800  
UFPR - Setor Palotina

Dra. VALERIA GHISLOTI IARED  
Prof. Orientadora/PPGE-UFPR

  
SÔNIA MARA SAMSELE GERALDO  
Ministrante/Mestranda

  
GIOVANA MION CASAGRANDE  
Secretária Municipal de Educação,  
Cultura, Esporte e Lazer

  
VIVIANE CRISTINA WANTUK STAWINSKI  
Diretora do Departamento Pedagógico